



Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Sello Editorial

PEDAGOGÍAS CRÍTICAS AMERICANAS

Autores varios

Compiladores

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche
José Alejandro Tasat

PEDAGOGÍAS CRÍTICAS AMERICANAS

Autores:

Walter Mignolo
Rita Segato
José Alejandro Tasat
Ricardo Salas Astrain
David Téllez Ramírez
Carla Wainsztok
Mauricio Langon
Egle Pitton
Fabiana Demarco
Alonso Bezerra De Carvalho
Fabiola Colombani
José Antonio Olivares Mena
Mariana Chendo
Magali Mendes de Menezes
Antonio De Jesús Nájera Castellanos
Víctor Del Carmen Avendaño Porras
Márcia Luísa Tomazzoni
Román Santiago Artunduaga Narváez

Compiladores:

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche
José Alejandro Tasat

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA - (UNAD)

Jaime Alberto Leal Afanador

Rector

Constanza Abadía García

Vicerrectora académica y de investigación

Leonardo Yunda Perlaza

Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz

Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados

Julialba Ángel Osorio

Vicerrectora de inclusión social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres.

Vicerrector de relaciones intersistémicas e internacionales

Myriam Leonor Torres

Decana Escuela de Ciencias de la Salud

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Decana Escuela de Ciencias de la Educación

Alba Luz Serrano Rubiano

Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas

Martha Viviana Vargas Galindo

Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Claudio Camilo González Clavijo

Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería

Jordano Salamanca Bastidas

Decano Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente

Sandra Rocío Mondragón

Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios

Pedagogías críticas americanas

Autores varios

Compiladores: Clara Esperanza Pedraza Goyeneche, José Alejandro Tasat

370.1
P371

Pedraza Goyeneche, Clara Esperanza
Pedagogías críticas americanas / Clara Esperanza Pedraza Goyeneche, José Alejandro Tasat (Comp.) ; Mauricio Mignolo, Rita Segato, José Alejandro Tasat ... [et al.]-- [1.a. ed.]. Bogotá: Sello Editorial UNAD/2021. (Escuela de Ciencias de la Educación -ECEDU)

ISBN: 978-958-651-783-6

e-ISBN: 978-958-651-782-9

1. Pedagogía crítica 2. Investigación educativa 3. Investigación pedagógica 4. Enseñanza I. Pedraza Goyeneche, Clara Esperanza (Comp.) II. Tasat, José Alejandro (Comp.) III. Mignolo, Walter IV. Segato, Rita V. Salas Astrain, Ricardo VI. Téllez Ramírez, David VII. Wainsztok Carla VIII. Langon, Mauricio IX. Pitton, Egle X. Demarco, Fabiana ... [et al.]

ISBN: 978-958-651-783-6

e-ISBN: 978-958-651-782-9

Escuela de Ciencias de la Educación

Corrección de textos: Johana Patricia Mariño Quimbayo

Diseño de portada: Paula Cubillos Gómez

Foto de portada: Niñas en la ciudad de México. Fuente: Museo Casasola

Diagramación: Paula Cubillos Gómez

Impresión: Hipertexto – Netizen

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 sur No. 14—23

Bogotá, D.C.

Junio 2021

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons — Atribución — No comercial — Sin Derivar 4.0 internacional. https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



CONTENIDO

CONSIDERACIONES PREVIAS

Dr. José Alejandro Tasat

6

Avatares de la “interculturalidad”

Rita Segato

Walter Mignolo

José Alejandro Tasat

11

Pedagogía crítica comunitaria: Referentes éticos y morales en dos pueblos indígenas de Chiapas

Antonio de Jesús Nájera Castellanos

Víctor del Carmen Avendaño Porras

39

Supuestos para una pedagogía crítica en territorios interétnicos americanos

David Téllez Ramírez

Ricardo Salas Astrain

61

Pedagogías de los tiempos remotos

Carla Wainszok

87

Hacia una educación filosófica en diálogos entre culturas

Mauricio Langon

105

Interpelar lo común en la educación inclusiva

Egle Pitton

Fabiana Demarco

137

Autonomía, a noção de estar e a formação ética: as contribuições de Paulo Freire e Rodolfo Kusch para a educação latinoamericana

Alonso Bezerra De Carvalho

Fabiola Colombani

169

*Hacia una pedagogía estética crítica americana después de
Auschwitz*

José Antonio Olivares Mena

195

El sur sin Grecia. Esbozos para una mayéutica mestiza

Mariana Chendo

215

*Sociologia da imagem: a interculturalidade desde a escola
indígena Mbyá Guarani*

Magali Mendes de Menezes

Márcia Luísa Tomazzoni

239

La conquista de las diferencias

Román Santiago Artunduaga-Narváez

265

Los autores

296

CONSIDERACIONES PREVIAS

Dr. José Tasat

“Se conoce para vivir y no por el puro hecho de conocer”

R. Kusch¹

En el marco del convenio de colaboración para el desarrollo de acciones académicas y de investigación entre la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia, y la Universidad Nacional de Tres de Febrero de Argentina generamos la publicación de este libro “Pedagogías críticas americanas”, como un aporte a nuestro sistema educativo desde el anclaje de diferentes autores arraigados en América.

La educación sigue siendo la posibilidad de extender esperanzas y aumentar las expectativas de sus destinatarios, y sus actores comprometidos: docentes, autoridades y comunidad. Es una persistencia silenciosa de constituir un mundo posible ante las existentes desigualdades y diferencias en la distribución del bien educativo en nuestro lazo social.

El título que convoca la obra del libro “Pedagogías críticas americanas” tiende a describir y explicar avatares que habitan el campo educativo. Comprendemos la pedagogía como las corrientes filosóficas que abordan la trama educativa y compartimos una visión crítica al enfoque del proceso educativo. Tal crítica entendida, no como una descripción de los atributos, sino como una distancia óptima entre uno y otro, con soberanía y potestad de decisión, para no quedar enajenado en el deseo del otro en este capitalismo alienante de nuestra condición humana.

América como soporte del imaginario del Nuevo Mundo confluyó entre el proceso de dominación sostenido por los imperios con genocidio y posesión de la

10. La Negación en el pensamiento popular. Rodolfo Kusch. Obras Completas. Fundación Ross 2000.

naturaleza, mientras los pueblos ancestrales resistieron en forma oral y por memoria colectiva arraigados en sus culturas que tramitan el sentido del vivir nomás. Ante la mercantilización de la vida y la constitución de ciudadanía nacional en las batallas por la inclusión de derechos a los eternos excluidos, a los negados, a los no visibilizados, en América, la convivencia fue una respuesta a la universalidad de búsqueda de igualdad propuesto por el pensamiento eurocéntrico. Este solo busca ante la diferencia la igualdad, mientras nosotros en América convivimos en la diferencia como posibilidad de tramitar la vida. No significa que no haya confrontaciones, significa un mestizaje de espacio compartido donde el otro es el otro, sin necesidad de igualar a un modelo, tan preminente de la lógica del imperio, un solo modelo para ser-estar en el mundo, donde la educación como instrumento de la guerra civilizatoria de los últimos siglos, es también uno de los instrumentos de la emancipación ciudadana, o dicho de otra forma es un símbolo para crear poesía ante lo abundante de la alienante realidad.

Este libro reúne autores que aceptaron la invitación de escribir, sistematizar la acción de su práctica y su pensamiento educativo. Es un orgullo para nosotros la aceptación de Ricardo Salas Astrain (UCT-Chile), David Téllez Ramírez (UNAM-México), Mauricio Langon (Udelar- Uruguay) , Rita Segato (UNSAM-Argentina) , Walter Mignolo (Duke-USA) , Carla Wainstok (UBA-Argentina), Fabiana Demarco (UNTREF-Argentina), Egle Pitton (UBA- Argentina), Magali Mendes de Menezes-Márcia Luísa Tomazzoni (UFRGS-Brasil) ,José Antoni Olivares Mena (USERENA- Chile), Alonso Bezerra de Carvalho (UNESP-Brasil), Mariana Chendon (USAL- Argentina), Antonio de Jesus Nájera Castellanos (UNICH-México) Víctor del Carmen Avendaños Porras (CRESUR-México), Román Artunduaga-Narváez (UNAD-Colombia).

Aprovechando los títulos de los capítulos que integran el libro, presentamos en el Libro los Avatares de la “inter-culturalidad” desde los Supuestos para una pedagogía crítica en territorios interétnicos americanos, posicionados en El sur sin Grecia, esbozado para una mayéutica mestiza, para determinar Una educación filosófica en diálogos entre culturas. En momentos de Pedagogías de los tiempos remotos nos animamos a Interpelar lo común en la educación inclusiva Trabajamos Pedagogía crítica comunitaria de referentes éticos y morales en dos pueblos indígenas de Chiapas y



relatamos la Sociología da imagem: a interculturalidade desde a escola indígena mbyá guarani. Proponemos ir Hacia una pedagogía estética crítica americana después de auschwitz. Y pensamos desde La autonomía, a noção de estar e a formação ética: as contribuições de Paulo Freire e Rodolfo Kusch para a educação latinoamericana. En definitiva, interpelamos La conquista de las diferencias en el proyecto civilizatoria en la educación.

El libro se plantea como una unidad que relaciona las diversidades de las diferentes latitudes en nuestro territorio americano, las vertientes de intervención en los distintos niveles educativos como así también los multiples abordajes de destinatarios disimiles, heterogéneos, que van desde sabidurías ancestrales tramitadas en la educación, la educación comunitaria, la educación inclusiva y nuevas propuestas de conceptualización de nuestra práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordando las primeras preguntas del sentido de educar, sus raigambres de supuestos comunes de verdades en los avatares de las inter-culturalidades que habitamos en nuestra América. Es un libro que será trabajado en el trayecto de formación docente, en especializaciones y posgrados de las ciencias sociales, aportando categorías y relatos de experiencias aplicable al campo educativo situado. Respetamos las lenguas de los autores, como dominio de su cultura y en el esfuerzo de integración territorial, donde el lenguaje no es un límite, sino la condición de nuestra posibilidad de generar entendimiento y diálogo.



Reconozco el trabajo conjunto realizado con el Dr. Román Santiago Artunduaga Narváez (UNAD) en la construcción del Libro. Agradezco a la Dra. Clara Esperanza Pedraza Goyeneche (UNAD) su generosidad en la convocatoria y su visión, que compartimos, en conjunto siempre con otro/as y que implica la posibilidad de fomentar escenarios que nos ayuden en la gestión y en la práctica de la educación superior, para fomentar una educación más humana, menos colonial y más auténtica, en este suelo que nos alberga como un rasgo en el paisaje, eso es apenas la educación nos diría Rodolfo Kusch.

Dr. José A. Tasat



AVATARES DE LA “INTERCULTURALIDAD”



Autores

*Rita Segato
Walter Dignolo
José Tasat*

RESUMEN

El presente texto es una compilación de las tres exposiciones centrales que se desarrollaron en el marco del coloquio “Habitar la interculturalidad”, realizado en forma virtual el 23 de junio del 2020 por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR- México). En consecuencia, este artículo no es más ni menos que tres “pensamientos en voz alta”, que intentan en épocas de virtualidad poner en palabras las tensiones, pensamientos y coordenadas que caracterizan estos tiempos.

Pensar, reflexionar y hablar de interculturalidad es, en definitiva, pensar en el otro. Y para ello, el pensamiento crítico habilita horizontes diversos, plurales y alternativos a la hegemonía que la modernidad generó en el ámbito de las ciencias sociales y humanas. Repensar esa pretendida universalidad es una tarea que desde distintos y variados campos se viene generando de un tiempo a esta parte. Y no resulta casual que, en muchos pasajes de estas exposiciones, la preocupación por el rol de la educación y la universidad sea central. Pero claramente el contexto actual de pandemia, confinamientos y aislamientos sociales le imprime a este tipo de intentos un carácter aún más particular, y quizás más urgente. La mirada del otro como una amenaza incluso viral transforma en imperiosa, tal como menciona Rita Segato, la salida de una cosmovisión unívoca que no puede sino derivar en un círculo de violencia cada vez mayor. ¿Qué hacer con las diferencias? es una de las preguntas que articulan de alguna u otra manera los tres autores. Como propone José Tasat, habitar y conjugar esa diferencia implica “imaginar y crear el mundo de nuevo”, donde el otro pueda ser otra cosa que solo una amenaza. Y para ello, como advierte Walter Dignolo, es necesaria la pregunta constante acerca de “quién enuncia la interculturalidad”, lo cual implica entre otras tantas cuestiones una revisión profunda de los sentimientos, los saberes y los vínculos humanos.

RITA SEGATO

Uno de los temas que siempre, desde cuando vivía en Brasil, ha sido un enigma para mí, y que ha surgido acá, mencionado por varios expositores que me precedieron: ¿qué va a aprender un indígena en la universidad?, ¿por qué la gran lucha por la inclusión educativa? Me acuerdo siempre de un hecho que me dejó perpleja y se puede decir que fue traumático para mí. Durante más de diez años cooperé con la FUNAI, que es la Fundación Nacional del Indio en Brasil, acompañando una cantidad de talleres con mujeres indígenas en todas las regiones del país. En ese período, asistí a una gran reunión sobre educación indígena en la ciudad de Cuiabá, capital del Estado de Mato Grosso, en la que participaron 500 representantes indígenas. Pero debo decir que fue sorprendente y también angustiante percibir el desacuerdo y la dificultad de establecer con claridad qué buscan y traen de vuelta los indígenas de la universidad. No porque existan dudas sobre la necesidad de tener acceso al estudio universitario. Lo que es difícil es tener claridad sobre los objetivos: ¿qué le ofrece el Estado, en términos de educación, a los indígenas?, ¿qué se busca allí y para qué? Por mucho tiempo pensé en ese tema.

Por ejemplo, y yendo al tema de nuestra conversación aquí, no estoy de acuerdo cuando uno de los expositores dice que la solución para la pandemia viene de las comunidades. La solución para la pandemia va a venir de una vacuna encontrada en el mismo ambiente de desequilibrio ambiental en que la pandemia se originó ¿por qué?, y esto es importante entenderlo cuando pensamos en la universidad y los pueblos indígenas y afrodescendientes: la colonial-modernidad ofrece con una mano los antídotos y remedios para los males que ya introdujo con la otra. El remedio ciertamente provendrá de quien introdujo el mal. Entonces, es ahí que entra en escena la universidad, la inclusión, la gran lucha por las acciones afirmativas en la educación que hemos tenido en Brasil. Y al escuchar aquí a las compañeras brasileñas, no pude sino recordar que cuando iniciamos en la Universidad de Brasilia, en 1999, la lucha

por las cuotas lo que se llama en español “reserva de cupos” para estudiantes negros y formas de acceso a la universidad para estudiantes indígenas, los antropólogos fueron en su gran mayoría, en un primer momento, opositores a estas políticas de inclusión. Grandes y nombrados antropólogos y muchos otros, que después fueron cambiando de posición porque según argumentaban en la época, entrar a la universidad significaba ser absorbido por la cultura de la nación, colocar en riesgo la “diferencia”. Es posible dudar que se trató de un argumento auténtico, o una forma solapada de intentar impedir el ennegrecimiento de la universidad, con tanto esfuerzo blanqueada y tan empeñadamente “eurocentrada” en los saberes que valoriza y en los autores que enseña en su consabida práctica de la “colonialidad del saber”. Mantener la universidad “blanca”, en consonancia con la blancura de sus contenidos, era también protegerla de las políticas de inclusión. La forma en que se argumentó, entonces, especialmente a partir de la antropología, fue que se trataría de una política **asimilacionista**, siendo esta, claro está y con toda razón, una mala palabra.

A partir de eso, entra el tema de la interculturalidad y la gran pregunta: ¿qué puede dar la universidad sin asimilar? O sea, sin destruir la diferencia ni erosionar el blindaje civilizatorio que protege el mundo propio de la persona que ingresa a la universidad desde ese otro lugar, desde su mundo comunal, como fue dicho aquí, desde su medio ambiente constituido por una naturaleza que no es ni “cosa” ni “recursos”, sino que es vida no cosificable. Siendo así, ¿qué le puede dar la universidad? Este es uno de los grandes dilemas que toda persona que se interese por el tema de la interculturalidad va a tener necesariamente que pensar y no es fácil hacerlo.

Una de las formas más fáciles de entenderlo es esta: vienen a aprender los antídotos, los remedios para los males que esa misma universidad, el mundo de esa universidad, ya introdujo. Los necesita aprender ahí. Y siempre cito, a ese respecto, el emocionante fragmento de José María Arguedas en su “Todas las sangres”; la forma en que la comunidad le explica al adorable personaje Demetrio Rendon Wilka por qué lo manda a Lima para que pueda ir a la escuela, le dicen: “vete, sobrevuela el mundo como el gavilán, vete y

.....

aprende las mañas del blanco, pero para volver...” Entonces, esa es una de las respuestas que tengo para dar sobre este tema, que no es fácil, que requiere extensa e informada reflexión.

¿Qué pasa con la persona negra, qué pasa con la persona indígena, cuando llegan a la universidad para aprender lo que se necesita para sobrevivir?; ¿para qué necesitan, por ejemplo, estudiar derecho? Para ver si con los instrumentos del derecho consiguen proteger su mundo justamente de aquella sociedad que ha formulado el derecho que ahora aprenden. ¿Para qué la medicina? De la misma forma, para protegerse de las enfermedades que el mundo del blanco conoce porque las ha introducido. Es por esto que afirmo que se necesitan los saberes del blanco para alcanzar protección de los males del blanco. Necesita las respuestas que ese mismo mundo ha dado a los males que produjo.

Otro tema todavía es el de la diferencia, o el avance que la interculturalidad representa con relación al multiculturalismo. La primera forma en la que se pensó la interculturalidad en el país del multiculturalismo, debido a que el Estado en las escuelas iría a supervisar la relación entre negros, blancos, indios, hispánicos y asiáticos, que todos estos compartirían un mismo espacio de una forma inclusive deliberada; contingentes de cada uno de esos segmentos raciales, de ese pentágono étnico, serían trasladados a espacios escolares comunes y allí convivirían en el horario lectivo, y de esta forma interculturalizándose. Pero estoy convencida que debe haber mucho más que esto en juego. Pues si esas presencias no transforman el Estado, es decir, si la escuela no se coloca disponible, afectable y transformable, si se coloca solamente por encima, si ese Estado que va a supervisar la esperada interculturalización de una sociedad, no reconoce su propia blancura, su eurocentrismo, su colonialidad del poder y del saber, la historia no cambia.

Entonces en la búsqueda de una sociedad intercultural, el Estado no puede colocarse solamente en el papel de mediador y articulador, de supervisor de las diferencias, ignorando que él no se encuentra en un pedestal de neutralidad, sino que es una de ellas, una más de esas diferencias. El Estado es blanco; es, entre nosotros,

un implante, una transposición del artefacto de gestión europeo del mismo nombre, pero que opera entre nosotros con una mano paraestatal fuerte y padece de lo que he llamado varias veces: “un error de fundación”. Además, es patriarcal, como he defendido en una variedad de textos, argumentando que es la última fase del patriarcado, pues representa el momento en que el espacio de los trabajos masculinos, públicos y políticos se transforma en una esfera englobante y captura todo lo que pretende estar dotado de politicidad. Es el ágora que pretende capturar y monopolizar la política, transformándose en el ágora donde deben resonar las voces que pretenden un impacto en la vida colectiva y destituyendo con esta maniobra, la politicidad de la gestión doméstica y la historia política de las mujeres. Volviendo al tema de la educación intercultural, entonces, si la variedad de presencias atraídas a la escuela no viene a transformar ese espacio y ese supervisor, ese gestor estatal, su formato y los modos mismos de la institución, el proyecto intercultural habrá fracasado.

Otra de las dificultades que hay que pensar con tiempo y en profundidad cuando hablamos de interculturalidad, y ese es un tema que lo hemos conversado, Pepe Tasat, “es que los cosmos no son ni conmensurables ni equivalentes”, no hay una equivalencia entre los cosmos civilizatorios, por ejemplo, no hay una equivalencia entre el cosmos pachamámico y el cosmos cristiano, como tampoco hay una equivalencia entre el cosmos cristiano y el cosmos afroamericano, brasilero, para hablar de lo que conozco en profundidad y a través de mi propia participación. Sobre eso he escrito muchísimo, la gente del candomblé, la gente del Nagô de Recife, con quienes conviví por mucho tiempo y sobre quienes escribí mi tesis doctoral, visitan siete iglesias católicas como parte de su proceso de iniciación. Al preguntarles cómo eso era posible la respuesta fue sorprendente: “nuestros muertos –eguns- se encuentran encerrados acá al lado de la casa -en el cuarto de balé-, sin puertas ni ventanas, para toda la eternidad, ahí están los antepasados, cuidados en un cuarto cerrado al que solo entran los hombres por una estrecha abertura, muy poquitos hombres, los iniciados, y solo en pocos momentos del año. Entonces, ¿por qué vamos a la iglesia?

.....

Porque a veces nos gusta sentir que también hay otro cielo al que será posible ir”.

Y hablando justamente de eso un día con Pepe Tasat, me hizo ver que ese ejemplo del campo religioso bien podría incluirse en lo que los filósofos llaman de **lógica paraconsistente**, o sea, una lógica ya no monológica, como la que Occidente y los monoteísmos han cultivado, llevando la inteligencia en la dirección de lógicas monopólicas, excluyentes y exclusivas, para las cuales la **diferencia**, siempre es un problema a ser resuelto. Traté este tema también hace mucho tiempo en otro texto, hablando de la diferencia entre las religiones de iniciación y las religiones de conversión: en una religión de conversión el sujeto deja de ser A para transformarse en B, mientras una religión de iniciación el sujeto se inicia en una religión, pero no necesita abandonar sus otras espiritualidades. O sea, no son monológicas, no son monopólicas. Entonces hay cosmos monopólicos y hay cosmos que no son monopólicos. Las estructuras de los cosmos son muy diferentes y es imposible traducirlos y encontrar analogías, no son ni siquiera análogos, y su importancia debido a que en ellos es posible transitar entre lo diferente sin pretender ecuacionar su convertibilidad. Esos son los cosmos que debemos defender y que deben estar por detrás de un proyecto de interculturalidad. En ellos hay consciencia de las **lógicas no consistentes**. Creo que hoy debemos ir adelante con toda fuerza intentando entender la importancia de la inconsistencia.

Un cuarto aspecto del proyecto intercultural, que ya mencioné antes, ya que es muy importante intentar desestabilizar, desmontar el mundo-cosa, o sea, la cosificación de la vida, ese cruce entre el cartesianismo y el capitalismo que produce los desastres que estamos presenciando en la relación humanidad-naturaleza. De ese cruce entre colonia, capitalismo y cartesianismo se origina la invención de raza, que es una de las formas más extremas de la cosificación-naturalización-fijación biologicista de los cuerpos de los vencidos en el proceso de la conquista y colonización, junto con la otra forma extrema de cosificación de los cuerpos que es la propia del orden político patriarcal. También creo que la comunalidad desestabiliza un mundo cosificado y que las operadoras de lo comunal

somos las mujeres, las que anudan el mundo comunal somos las mujeres. Entonces es posible hablar de la intensa afinidad entre el feminismo, la comunalidad y la revitalización del proyecto de la **interculturalidad**.

Y, por último los límites para la construcción de una sociedad intercultural están hoy expuestos por el avance de la pandemia. Esta se comporta como una gran máquina de radiografía, un mega scanner que pasa sobre el mundo y deja a la vista todos los aspectos espantosos de la fase contemporánea del capitalismo y del neoliberalismo. Expone a cielo abierto la frontera entre inclusión y exclusión, expone los problemas de la exclusión permanente, de la cual ya hablaba un grupo de sociólogos, de los cuales Aníbal Quijano formó parte, anticipando la idea que la exclusión no es y no puede ser un problema a ser resuelto porque es inherente, constitutivo de la última fase del capitalismo. El giga-scanner pandémico expone también la conflictividad de género, siendo que género es, inevitablemente conflicto, ya que género es la matriz del orden patriarcal y el patriarcado es por un orden conflictivo por ser un sistema desigual. El patriarcado es un orden político; no es un orden religioso o moral, sino un orden político y es un orden político desigual. Entonces no puede no ser conflictivo y la pandemia expone su conflictividad dentro de casa. Finalmente, la pandemia deja al desnudo las tendencias genocidas del mundo en que vivimos, lo constatamos en Brasil, donde las sociedades indígenas están quedando diezmadas y han perdido algunos de sus más importantes liderazgos, como los grandes caciques Paulinho Paikan y Aritana Yawalapiti.

JOSÉ TASAT

Yo hablaré del habitar. Y me parece que en el habitar hay algunas cuestiones que vale la pena pensar. No se puede habitar si no hay suelo, no se puede habitar si no hay cultura. No conocemos otra forma que no sea a través de la historia de un imperio, de una cultura y de una identidad. En ese habitar, lamentablemente, nos conjugamos, en el marco de lo que nosotros describimos de las cien-

.....

cias sociales, en un proceso de dominación. Siempre hay otro. Y en ese otro que nosotros referenciamos, nosotros asumimos una voz, asumimos un lugar para contar la historia. Me parece que esos otros, que tienen que ver con los súbditos, los esclavizados, desde la estratificación de raza, los nadies, las mujeres, los campesinos. Siempre hay una manera de enunciarse en una lógica que es condición para poder vivir. Tanto la afirmación como la negación son dos caras de esa moneda para poder conjugarse.

Ahora, siempre existe una hegemonía, y esa acción de cosmovisión para habitar el mundo se tramita de una manera mitológica. En esta época, es el mito de la ciencia la que nos da sustento de validación y es el hecho demostrable. La pandemia vino, evidentemente, a demostrar que esos cuerpos estaban allí. Que esos cuerpos que nosotros, lamentablemente, vemos que pierden su vida, pasan a otro estadio, según la cosmovisión desde la cual puede interpretarse, tiene que ver con el lazo de un sistema de salud que, evidentemente, no puedo darle magnitud al cuidado. Y en eso del habitar, nosotros los modernos, de lo que venimos enunciando, tanto los primeros seis expositores como Rita y Walter, ya que somos muy monádicos a partir de describir las cosas. Si nosotros nos corremos de lo monádico, lo monádico es un ente que explica las cosas, si nosotros somos parte de una relación las cuestiones ya serían distintas. Es lo que está enunciando Walter cuando habla de la comunidad, es lo que enuncia Rita cuando habla de una lógica distinta, de este tema que ella marca como no nomológico al monopolístico, la lógica paraconsistente.

Estamos huérfanos de teoría y eso, evidentemente, tiene que ver con los anteojos con los cuales seguimos mirando, seguimos teniendo paradigmas muy antiguos, que son de los últimos cinco años. Me parece que la abundancia de nuestra realidad tiene que darnos una posibilidad de crear la práctica de una nueva poesía. ¿Por qué la poesía?, porque es la posibilidad de imaginar un mundo de vuelta. Sí, son rasgos fundamentales, lamentablemente, la construcción de la violencia como rasgo de vinculación, pero también es cierto que hay que conjugarse de una manera distinta tanto en el campo educativo como el campo cultural.

Para qué esta exacerbación de maximizar la ganancia, minimizar los costos, esta exacerbación del extractivismo en el campo del ambiente, la exacerbación de lo productivo como ámbito enajenante en la vida cotidiana, enajenados de nosotros mismos para ser colonizados de diferente manera, para conllevar una forma de pensar en un desfondamiento, se desfondó un lazo social que no nos da cabida, entonces lo comunal, la política de la amistad, los ámbitos de pertenencia política nos dan cobijo para poder desde ahí, desde ese refugio insistir de una manera distinta. Pero, ¿insistimos en dónde?, insistimos en organizaciones que tienen que tener la posibilidad de democratizar la democracia porque si no la soberanía de decisión sigue siendo de los mismos. Seguimos viviendo y esto lo tomo de Walter Mignolo, en una tensión de occidentalizar oriente u orientalizar occidente. Y esa tensión la vivimos cotidianamente.

Y, por otro lado me parece que el destrato humano a lo humano es habitar en el marco de la diferencia, lo que no nos bancamos en términos generales tiene que ver con esta diferencia y que siempre pensamos en una lógica hegemónica de igualdad cuando la diferencia en sí misma de convivir. Por eso, ante todo, la acción es acción por sí misma y si la acción es acción por sí misma, la interpretación de esa acción la hacen ciertos sectores que casi siempre son sectores que hegemonizan un relato de interpretación para dar un sentido y para establecer dominio del campo de lo público. ¿Quiénes salimos al campo de lo popular, quiénes salimos al campo de lo público a reclamar la erradicación del racismo, a denunciar la reiteración de los femicidios existentes y constantes? Somos los que asumimos una voz de esa diferencia para ser escuchados.

Y me parece que hay todo orden de las distintas teorías que trajeron, miremos más allá de los objetos, miremos la diferencia, esa diferencia alguien se la queda. Miremos la estratificación que, evidentemente, nos constituye, esa estratificación no es de clase, sino es de raza y miremos más allá de que esta lógica de esclavitud enajenante personal no es lo único que nos hace salir a aislarnos de nosotros mismos y en relación al otro. Por eso me parece que, si uno piensa en el habitar, piensa una cosmovisión y si

.....

seguimos en esta cosmovisión, evidentemente occidental, de un Estado capitalista, Estado de rapiña, de un Estado de anarco-capitalista, es ahí donde las cartas se juegan. Y si seguimos jugando en esas cartas, la interculturalidad como forma de enunciación tiene que tratar de conjugar la diferencia, que es lo más difícil. Porque quien ostenta el poder goza de él, mientras que todos los otros insistimos en tener una voz diferente. Y hoy es interesante pensar algunas cuestiones que tienen que ver con qué manera nosotros, desde un campo del pensamiento podemos aportar a la confrontación de fuerzas. Porque nosotros no hacemos otra cosa que aportar lógicas para pensar.

La confrontación de fuerzas se da en campo de la política. Es decir, es otro tramo. Me parece que alumbrar, darle magnitud al vuelco, a las sabidurías ancestrales o sabidurías populares, permiten significar otro sentido a la acción, porque lo popular/ancestral tiene una razón que la razón no entiende. Y esa tensión que hoy en día se da entre un poder conservador, de la mano invisible del mercado, con su guante blanco transfiriendo divisas en el sistema financiero para enriquecerse, con medios de comunicación masiva que juegan a favor del sistema y siguen deteriorando al otro como condición de que el otro no exista. Y me parece que en eso tiene que ver también una lógica tan simple como, si mi libertad termina en la libertad del otro, lo que más necesita el conservadurismo mejor que el otro no exista.

Por eso, la otra tensión que se da a la cual yo realmente asumo y me parece fundamental que se le dé un valor científico distinto, que lo dice Ernesto Laclau, es el populismo, porque conlleva en sí una fuerza de razón que la razón no entiende, mientras permite el ingreso a la distribución de los bienes sociales de quienes no lo tienen y eso con todas las tramas visibles e invisibles y constantes con las cuales se habita en un sistema político. Pero es desde ahí también, desde la lógica del Estado, pero en eso me parece fundamental a veces correrse de la lógica de pensar desde el Estado. Si uno se corre de la lógica de pensar desde el Estado, sabe que puede asumir un hábitat distinto, porque si seguimos presos que las cosas son como son, nada va

a cambiar. Necesitamos imaginar el mundo de vuelta decía Rodolfo Kusch y la única manera de imaginarlo es con un principio que es el principio del tercero excluido en la filosofía, es un principio que nos permite ver que las cosas pueden ser y no ser al mismo tiempo y en un mismo aspecto, priorizando la posibilidad de la relación. Hay algo de la relación que es mucho más fuerte a lo monádico, a esa forma de enunciarnos. Por eso insisto mucho en asumir la palabra, asumir una voz. Sin voz, sin cuerpo, sin territorio y sin estar en conjunto con el otro es muy difícil cambiar nuestra forma de vida.

WALTER D MIGNOLO

Voy a resumir lo que tenía planeado decir para conectarlo con lo mucho interesante que se dijo. Comienzo con un par de preguntas: ¿cuándo empezó la conversación en torno a la interculturalidad?, ¿quién habla o hablaba de la interculturalidad? En Estados Unidos el tema dominante fue la multiculturalidad. Y la multiculturalidad empezó a ser un tema de conversación en la esfera pública y en la universidad en los años setenta, ¿por qué? Por un lado, por el Civil Right Movement (1969) y por otro porque con la creciente inmigración de América Central, del Sur y del Caribe el **melting pot** ya no se podía mantener. El **melting pot** fue una metáfora apropiada mientras la inmigración era europea, del este y del oeste, pero europea. Cuando gente de color no-blanco comenzó a llegar a Estados Unidos desde África, de Asia y de Latinoamérica se acabó el **melting pot** y apareció la **multiculturalidad** lo desplazó en la retórica triunfante de la modernidad. Pero era el Estado el que hablaba de la multiculturalidad a través de la sociedad civil. Alentaba a que la gente festejara su arte culinario del tercer mundo, practicasen sus religiones, se vistiesen como quisieren, mantuvieran sus bailes, hicieran sus fiestas, pero no tocaran el Estado; es decir, fue una liberación de contenidos, de los contenidos de la conversación, pero no de sus términos, es decir de las reglas del juego. El Estado mantenía el control de la enunciación bajo una apariencia de liberad y de cambio. Fue una medida dulce para satisfacer a la gente, evitar altercados y acomodar la inmigración del tercer mundo.

En Latinoamérica la interculturalidad se impuso como tema de conversación y debate. La veo como la versión Latinoamericana de la multiculturalidad estadounidense cuando interculturalidad se emplea en un sentido amplio en la esfera pública. Pero ¿quién habla de la interculturalidad y qué significa? Cuando en el Estado ecuatoriano o boliviano, que son un poco lo que conozco, la gente habla de interculturalidad su uso corresponde más o menos al sentido de multiculturalidad en Estados Unidos, con las diferencias obvias de las historias locales correspondientes la historia imperial en un caso, colonial en otro, composición étnica y demográfica, niveles económicos y distribución social de las riquezas. La retórica de la interculturalidad, cuando es promovida por el Estado, conserva la lógica subyacente de la colonialidad. Así por ejemplo, en las constituciones de Ecuador, Bolivia quedó asentado que ambos son Estados plurinacionales. Interculturalidad y plurinacionalidad son conceptos afines, aunque hay un matiz importante: la plurinacionalidad es un concepto constitucional que pone en cuestión la mononacionalidad del Estado nación, mientras que la interculturalidad es una cuestión que se debate en la esfera pública. No está asentado en la Constitución que Ecuador y Bolivia son estados interculturales. En Estados Unidos el mismo concepto de plurinacionalidad es impensable tanto para el Estado como para la difusión mediática, republicana o demócrata, que apoya el **statu quo**. ¿Por qué es así?, es un tema para otra conversación.

La cuestión intercultural es muy distinta cuando los indígenas o afrodescendientes hablan, emplean en sus posiciones políticas, los vocablos interculturalidad y plurinacionalidad. Para el Estado, el vocablo plurinacional está en la Constitución, pero no vimos ningún esfuerzo en Bolivia ni en Ecuador para activar lo que está constitucionalmente escrito. Por su parte, para las comunidades afrodescendientes del pacífico colombiano o ecuatoriano la plurinacionalidad en la Constitución es un concepto que legaliza sus reclamos. En cuanto a la interculturalidad, apropiaron el concepto y cambiaron su sentido. Primero, y fundamental, **no cambiaron el contenido, sino los términos de la conversación**. Es decir, desplazaron y apropiaron la enunciación del Estado y de la esfera

pública (sociedad civil, **mass media y social media**) a las comunidades indígenas y afrodescendientes. Para estas comunidades que conviven en armonía, la línea estatal territorial que divide Ecuador y Colombia es estatal y social, no comunal. Lo comunal tiene sus propias reglas de convivencia y de organización. Las líneas territoriales estatales son un problema del Estado, no de **Abya Yala** o la Gran Comarca, la nomenclatura territorial para los indígenas, la primera y afrodescendientes los segundos. O es un problema nuestro porque esa línea nos divide. Las comunidades afros ya no habitan Latinoamérica sino la Gran Comarca; esa comunidad indígena ya no habita Latinoamérica sino *Abya Yala*. En el manejo de sus asuntos, lo **Intracultural** nombra la política communal concertada entre poblaciones indígenas. Son asuntos que arreglan entre ellas y ellos. Los afrodescendientes hablan de casa adentro. La intracultura en **casa adentro**. La interculturalidad es **casa afuera**. Describe las relaciones entre las comunidades y el Estado.

La interculturalidad nombra el momento en el que lo concertado intraculturalmente y casa adentro, es confrontado interculturalmente con el Estado. Estos dos momentos son cruciales para el desenganche tanto para quienes lo viven y lo practican como para quienes participamos desde afuera, y podemos así comprender que la cultura (en los vocablos intercultural e intracultural) no es una cosa (un ente) o cosas que se pueden combinar o hacer que dos entes comuniquen, sino que la cultura la hacen los seres humanos en su constante lenguajear y hacer en el diario vivir, y en el orden (hoy) estatal moderno/colonial. Entramos aquí en el terreno político-epistémico y nos escapamos de la idea que la cultura es algo que la gente tiene y en vez de lo que la gente hace. La introducción de los vocablos **intracultura y casa adentro**, y la apropiación de interculturalidad para significar casa afuera, reduce el Estado, la esfera pública nacional y mediática a sus justos términos: es decir, aunque hegemónico y dominante, en las conversaciones sobre la interculturalidad ya el Estado no tiene la única palabra en la política ni en el conocimiento. Por eso el desenganche de la palabra hegemónica o dominante estatal y en la esfera pública, según sea el caso, es por un lado política y al mismo tiempo epistémica puesto

al afirmar la enunciación que ni el Estado ni los medios de comunicación pueden suprimir. Sí pueden silenciar, pero no ya suprimir.

De modo que no se trata ya de preguntarnos ¿qué es la interculturalidad? sino ¿quién enuncia la interculturalidad?, ¿cuándo, dónde, para qué y por qué? La ontología no nos invita a que hagamos estas preguntas, porque el supuesto que la ontología garantiza el discurso **representativo** que describe y explica de lo que es y lo que hay, y por eso oculta y paraliza las preguntas que descubren la enunciación y nos muestran que lo que hay es construido por la enunciación. Pienso que lo que acabo de decir conecta con muchas cosas que ya se han dicho aquí. Mario Vilca, pero también Luciana Ramos, Eduardo Oliveira y Rita Segato. Lo cual nos lleva a la cuestión de la educación.

Volvamos entonces Abya Yala para conversar sobre la educación y conectar con la pluriversidad Amawtay Wasi (<https://amawtaywasi.org/>). La historia es larga y compleja. Para el tema que nos interesa aquí recuerdo algunos datos. Por lo que conozco, las conversaciones que condujeron primero a la creación de la universidad intercultural (recordemos lo que significa intercultural desde la perspectiva indígena). La solicitud por parte de organizaciones indígenas del Ecuador para fundar su propia casa de estudio superior Amawtay Wasi (Amawta, persona sabia, Amawtay, sabiduría; Wasi, casa), comenzó a finales de los 80 y a establecerse institucionalmente en el 2007 o 2008; Rafael Correa la clausuró durante su gobierno. Aplicó los criterios de evaluación de la Universidad Corporativa y por cierto quienes la evaluaron decidieron que no cumplía con esos criterios. Criterios que Amawtay Wasi no le interesa cumplir, puesto que propone una educación no corporativa. Correa por un lado criticaba el neoliberalismo y por otro aplicaba criterios neoliberales en la educación superior. En el 2020 está en proceso de reapertura.¹ No sabemos cuáles serán los criterios con los que se reabrirá y si abrirá

1. Amawtay Wasi y la intervención de las Naciones Unidas para su reapertura <https://www.servindi.org/actualidad-noticias/21/11/2018/abriran-nuevamente-la-universidad-indigena-amawtay-wasi-en-el-2020>

o no concesiones al Estado. Lo que nos interesa aquí es el proyecto, la visión de restitución de los saberes indígenas está en marcha. Y eso ya no se detiene, aunque haya concesiones en la reapertura de Amawtay Wasi.

Para restituir, respecto a esos saberes es necesario la reconstitución gnoseológica (los principios de todos los saberes) de la epistemología (los principios occidentales del conocimiento, tanto de los suyos como de vigilancia sobre saberes no occidentales) y la reconstitución estética (sentir, emocionar, creer) de la estética, esta última, en occidente (y quienes la adoptaron fuera de occidente) redujo la estésis a la esfera del arte y suprimió la comprensión de la estésis en todos nuestros haceres. No somos ni robots ni seres enteramente racionales que solo tienen un cuerpo para que funcione la mente. Llamamos mente a una actividad del cerebro, pero el cerebro es un órgano del cuerpo, como el hígado o el riñón y el corazón.

Uno de los momentos claves del proceso para el argumento que aquí nos interesa es cuando la voz del Estado (Ministerio de Educación) preguntó para qué necesitan su propia universidad, si dada la reforma Constitucional de 1987, las personas indígenas podían asistir a las universidades nacionales y públicas del Ecuador. ¿Ven ustedes el principio estatal de interculturalidad?, vengan a nuestra universidad que les vamos a enseñar lo que nosotros sabemos lo que ustedes tienen que aprender. La creencia de los actores estatales en cualquiera de sus funciones y de la mayoría de la sociedad civil, que las personas indígenas no están capacitadas para ser responsables, para la enseñanza de saberes no indígenas. El mismo argumento clásico: fuera de Europa y del Atlántico Norte la gente no es capaz de gobernarse a sí misma, es decir, no sabe gobernarse como nosotros nos gobernamos a nosotros mismos y la forma en que nos gobernamos es la natural, universal y está fuera de cuestión. Pero era precisamente esto lo que estaban en juego: el proyecto Amawtay Wasi era y es la reconstitución de los saberes indígenas (no los estatales occidentales), por lo propios indígenas para todo los ecuatorianos, y no solo para la población indígena.

.....

¿Ven el radical vuelco del razonamiento y la contienda por la disputa de la enunciación? Pues la respuesta a la apertura del Estado para que las personas indígenas asistieran a las universidades nacionales (un gesto de apertura multicultural o intercultural), reconstituida en mis palabras, ahora en mis propias palabras como la entendí fue: gracias, pero no. Ustedes, los ecuatorianos y ecuatorianas pueden venir a la nuestra que está abierta para todas y todos. ¿Ven la interculturalidad desde la perspectiva indígena o de casa afuera?, no se trata de cambiar los contenidos e incorporar contenidos indígenas en la universidad nacional, estatal o privada, sino de afirmar la enunciación enraizada en la cosmología de los pueblos originarios y no ya de la cosmología occidental (teológica, liberal y marxista) que enmarca las universidades estatales.

A continuación, haré algunas observaciones sobre la materialidad de la institución y el currículum. La institución no tomó como modelo ni el campus ni la estructura urbana de las universidades, muchas repartidas en varios edificios. Amawtay Wasi va hacia los estudiantes, hacia el campo y los pueblos, en lugar que los estudiantes tengan la obligación de mudarse a la ciudad para poder estudiar según la materialidad institucional de la universidad estatal. Segundo, el currículum y la orientación filosófica de la educación no fue sometida al “modelo universidad” que es una particularidad occidental desde la fundación de la primera universidad (Bologna) en la edad media. Occidente es la única civilización que tiene universidad. Claro, como todas las demás civilizaciones (China, India, árabe, Persa, Beni, aztecas, incas), tiene “casas de sabiduría.” Solo para los europeos y a latinoamericanos colaboradores lo que no era civilización occidental era barbarie. Universidad es la configuración local occidental de casas de sabiduría. La diferencia porque logró imponerse como “La” casa de la sabiduría junto a la expansión económica, política y militar de occidente.

Con la expansión colonial se expandió el modelo de educación superior y fue instalado en América, Asia y África, y los actores que lo ejecutaron destituyeron las casas de sabiduría donde se instalaba la casa occidental de la sabiduría, es decir, la universidad. A eso nos

referimos al hablar de la colonialidad del saber o del conocimiento: los saberes destituidos. Hoy la reconstitución de saberes destituidos está en marcha. Pero claro, ya no serán lo que eran, porque los saberes occidentales están presentes y mantienen el diferencial de poder de la diferencia colonial. Por ello la reconstitución de los saberes tiene que fundarse en el pensar fronterizo asumiendo la diferencia colonial y el diferencial de poder. En la medida en que esto es así, la gnoseología fronteriza está en marcha en el Sur y el Este global, pero también en el Norte y el Oeste global, puesto que la colonialidad está en todas partes.

¿Cómo fue organizado el currículum de Amawtay Wasi?, no fue modelado por el trivium y el quadrivium, que hegemónico en la universidad renacentista colonial, ni tampoco en el modelo kantiano-humboldtiano, hegemónico en la universidad secular desde finales del siglo XVIII hasta la segunda guerra mundial, ni por el modelo de la Universidad Corporativa que desplaza hoy a la kantiana-humboldtiana y privilegia el entrenamiento profesional para generar profesionales eficientes en vez de ciudadanos y ciudadanas responsables. El currículum Amawtay Wasi fue modelado sobre la Cruz del Sur² (ver Ilustración 1), que sirvió también de modelo de la organización del Tawantinsuyu: el mundo organizado en cuatro suyos, la unidad básica de la organización andina, equivalente al oykos griego. Ven, los griegos no tienen ningún privilegio, excepto en el sistema occidental de creencias.

2. Diseño extraído de Victor Moscoso, “Una cruz sobre la ciudad” *SciELO Revista Ciencia y Cultura*, 7, 2000. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232000000100009

Ilustración 1. Una cruz sobre la ciudad.

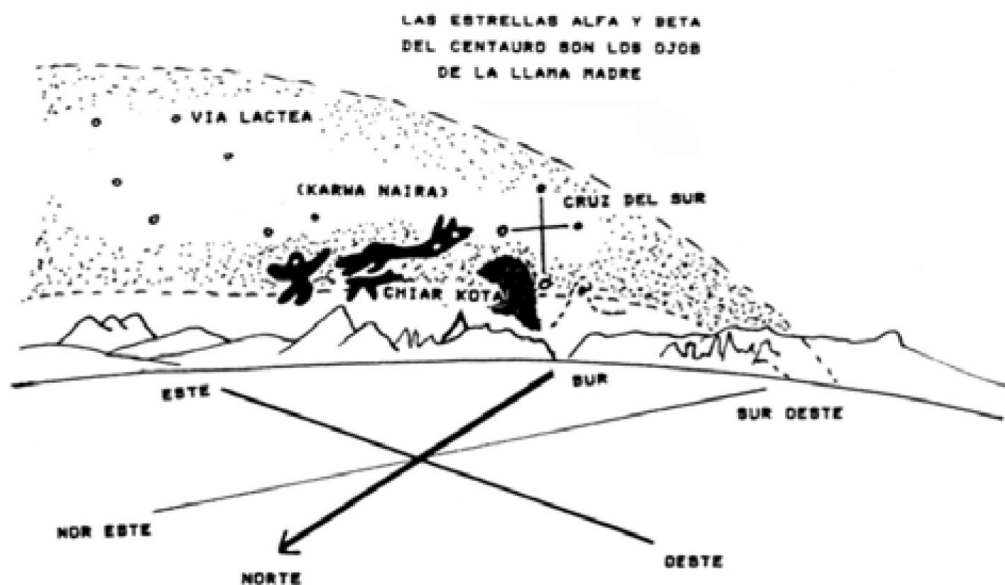
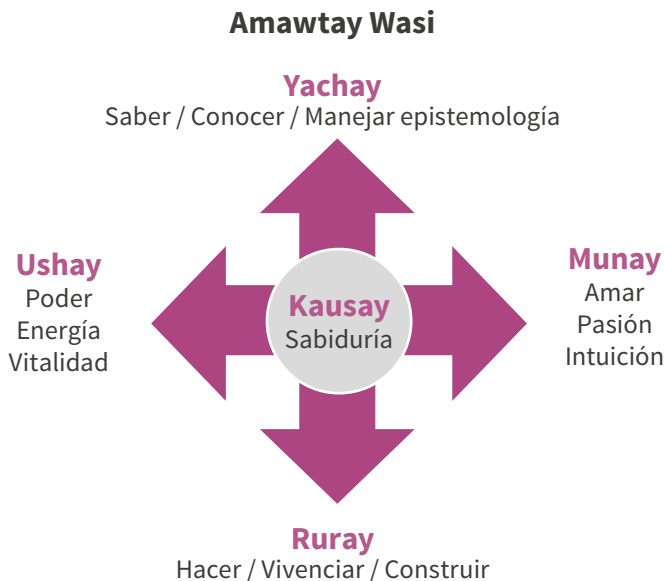


figura 1

Fuente: Moscoso, V. (2000). Una cruz sobre la ciudad. Revista Ciencia y Cultura, (7), 55-61. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rcc/n7/a09.pdf>

La estructura curricular fue organizada con base a la propia historia andina, la filosofía de los pueblos indígenas, sus praxis de vida, sus deseos y sus necesidades. (ver ilustración 2) es un esquema básico de la estructura curricular:

Ilustración 2. Currículo de la Universidad Amawtay Wasi.



Fuente: Cortez, David. (2012). Curso “Genealogía del buen vivir / sumak kawsay”, dictado en Flacso Ecuador, julio-septiembre.

Ven ustedes las cuatro áreas del currículum (llamémosle así) modeladas sobre los cuatro suyus del Tawantinsuyu. Y el centro, que en el Tawantinsuyu era Cusco. Aquí es kausay que significa a la vez sabiduría y vida, por la simple razón que no se puede vivir sin saber y no se puede saber sin vivir. Podemos entender el significado de Sumak Kawsay que tanta atención recibió en los últimos años, tanto en la intelectualidad indígena como en la intelectualidad no indígena Latinoamérica y la academia estadounidense y europea. Ya sabemos que la organización cósmico-política binaria de los opuestos es particular de occidente. En todas las demás civilizaciones se trata de dualidad no de binarismo y la dualidad es siempre complementaria, no opuesta. Cada uno de los miembros de la dualidad es la mitad de un todo. Claro, esta idea cabe en las oposiciones binarias de occidente.

Resumiendo, una cuestión compleja: conocer y comprender cada una de las áreas implica conocer su relación con las otras. Nada

está aislado. Segundo, el horizonte de la enseñanza es la sabiduría aprender a desaprender para volver a aprender y aprender a ser. Este enunciado pronunciado en la vivencia indígena tiene un enorme peso: parte que la colonialidad del saber y la colonialidad del ser que los privó de su sabiduría, y de su dignidad como personas y como nación. Así la concepción de Amawtay Wasi opera de dos maneras: intraculturalmente en la regeneración del saber, del vivir, de la memoria, de la dignidad, de la confianza de los pueblos originarios y funciona también interculturalmente en coexistencia con la intraculturalidad de la población criollo-mestiza y con el Estado. Solo que la población criollo-mestiza “no ve” su intraculturalidad, puesto que la supone universal, aunque sea una sucursal de Europa occidental y de Estados Unidos.

Rafael Correa obviamente no pudo, digo bien, “no pudo”, aguantar la coexistencia de saberes ajenos al saber occidental en las universidades nacionales y usó el recurso de la acreditación para clausurar Amawtay Wasi. La coexistencia de saberes hoy y en el futuro es y será inevitable, marcada por el diferencial de poder de la diferencia colonial. En ese conflicto, Correa aprovechó sus privilegios presidenciales y la mano dura del Estado y reafirmó la enseñanza universitaria canónica, mezcla de universidad kantiana-humboldtiana y corporativa. Así fundó cuatro nuevas universidades en cuatro puntos estratégicos del país: en el Norte (Imbabura), en el Sur (Cuenca), en el Este (Amazonía) y en el Oeste (Guayaquil). Es decir, tradujo la cuatripartición del Tawantinsuyu a espacios estratégicos del Estado nacional construido sobre las ruinas del Tawantinsuyu. Más aún, la universidad de Imbabura, la llamo Yachay (que es el área del saber en Amawtay Wasi) y la tituló “ciudad del conocimiento.” Ven aquí el conflicto interinstitucional, intercultural, interepistémico e interpolítico. La ecología de saberes es una idea romántica de lo que podría ser y que pasa por alto la diferencia colonial y el diferencial político, epistémico e histórico de poder.

Cierro el primero de los temas que es el más amplio y que enmarca los dos que me quedan. El segundo punto es la cuestión de “las Américas”, desde la región Mapuche hasta los pueblos originarios de Canadá y el Caribe. Este continente con sus islas se formó con tres

grandes grupos demográficos muy diversos. En primer lugar, la enorme diversidad de los pueblos originarios y de las tres grandes civilizaciones del continente, con todas sus complejidades, y resumidas en incas, mayas y aztecas. Además, culturas fuertes como los iroquíses en el noreste de Estados Unidos y sureste de Canadá, los osages en el sureste de Estados Unidos, etc.³ De esa complejidad, sus cosmologías sobreviven y coexisten con la cosmología cristiana/secular de occidente de quienes la Constitución de Estados Unidos tomó y adaptó el modelo iraquía de estados confederados. De nuevo, la complejidad política de la interculturalidad hoy entre las fuerzas conservadoras para mantener los privilegios del saber y de la institución que los protege, y las fuerzas liberadoras y reconstructivas de saberes destituidos. La decolonialidad es una tarea de reconstitución de saberes destituidos por actores que habitan el presente, la memoria, la lengua y las praxis de vida de saberes destituidos.

El segundo constituyente demográfico llegó de Europa, sin pasaporte y sin invitación y asentó sus reales en territorios ajenos. Crearon gobiernos virreinales en el Sur y en el Norte, convivieron como visitantes (los pilgrims) o en pequeños centros comerciales de la corona inglesa, hasta la dicha “Revolución americana” que fundó el Estado nacional, subyugaron a las poblaciones indígenas y contribuyeron a la ya asentada y comercializada trata de africanos y africanas esclavizados y esclavizadas. Los pilgrims y sus descendientes se autoconstituyeron, y asentaron su cosmología (la Biblia) y luego la ciencia y la filosofía secular, que conviven en la misma familia hasta hoy. Los conflictos de saberes entre teología cristiana, ciencia y filosofía seculares son conflictos en la misma familia enmarcada por la cosmología greco-cristiana-secular. En el mismo movimiento de constitución de lo que será en el norte de Estados Unidos y Canadá, y en el sur las repúblicas independientes, ocurre la destitución de las cosmogonías y las cosmologías existentes desde miles de años. Ahí ven las dos caras modernidad/colonialidad, mientras la una constituye la otra destituye. La decolonialidad sur-

3. Mapa de las regiones de los pueblos originarios (native americans), <http://s1.thinpic.com/images/1b/M6jmb2RNfrZ4bfRL2JnxGC9F.gif>

ge en la reconstrucción y restitución de lo destituido relevante para el presente de quienes trabajamos en las reconstituciones epistémicas y estéticas.

El tercer gran contingente, ya mencionado, fueron africanos esclavizados, fundamentales varones para trabajar en las plantaciones, millones de africanos poblaron el continente y las islas del Nuevo Mundo desde lo que es hoy Estados Unidos hasta el extremo sur del continente. Al decir de Aníbal Quijano América, la modernidad y el capitalismo nacieron el mismo día.⁴ Dos elementos importantes fueron la masiva expropiación de tierras, la masiva explotación del trabajo y la disponibilidad de la vida humana para garantizar las ganancias.

Las inmigraciones entre forzadas y voluntarias continuaron. A partir del siglo XIX, la declaración ilegal de la esclavitud abrió las puertas para la inmigración asiática, fundamentalmente en el Caribe. En Argentina, la “organización nacional” a partir de 1852 creó las condiciones para la masiva inmigración europea de finales del XIX y primeras décadas del XX. La Revolución Industrial facilitó el transporte y el barco a vapor crearon condiciones favorables para la movilidad masiva de gentes, en la segunda mitad del siglo XIX. Sin embargo, hay un aspecto político que importa destacar: hoy en las Américas, la cuestión política se juega entre estos tres grupos. En todas las Américas, interesante para reflexionar en torno a la intraculturalidad, casa adentro, interculturalidad y casa afuera. Claro está, no digo que los proyectos políticos especialicen los grupos, puesto que personas de distinta demografía pueden apoyar y aliarse con proyectos de la otra. Además, no todas las personas de un grupo étnico comparten los proyectos políticos de libración del grupo al cual pertenecen. Lo que digo porque los proyectos políticos surgen de los grupos étnicos subordinados enfrente de los proyectos políticos del grupo subordinador.

4. Quijano, Aníbal. (1991). La modernidad, el capital y América Latina nacieron en el mismo día. Entrevista de Nora Velarde. ILLA, Revista del Centro de Educación y Cultura, 10, 42-57.

Lo cual no significa tampoco que todos quienes pertenecemos al grupo étnico de subordinadores apoyemos la subordinación. Una peculiaridad de la movilidad política es clave: personas de ascendencia europea, por ejemplo, pueden y de hecho ocurre, aliarse con los proyectos indígenas y afro. A la vez que personas de los grupos diversos de los pueblos originarios o a la diáspora africana pueden unirse a los proyectos de las personas e instituciones eurodescendientes. En estos desplazamientos están en juego, por ejemplo, la pérdida de privilegios de quienes sostienen proyectos políticos de los pueblos originarios y de los afrodescendientes, sin pertenecer a tales formaciones étnicas, a la vez que personas de estos grupos étnicos pueden optar por estar del lado del grupo étnico al cual no pertenece, pero que controla los privilegios. Las personas no están políticamente ligadas a su ascendencia, aunque subjetivamente siempre lo estarán, aún en la conversión. La conversión significa eso, que una persona se ha convertido en otra.

La conquista desmontó el aparato de gobierno de las dos civilizaciones activas en el momento de las invasiones: los aztecas e incas. Los estados mayas, independientes uno de otros, estaban ya en proceso de decadencia. El resultado fue que al caer los gobiernos, las gentes agrupadas en torno a una u otra organización cultural, económica y política, quedó sin cabeza por así decirlo. Pero no quedó sin su cosmogonía (relatos de creación) ni su cosmología (formas de vida y conceptualizaciones de sus formas de vida, conocimiento y sensibilidad). Hoy todo eso que nunca se extinguió está resurgiendo con fuerza política desafiando la hegemonía “Latino americana”, por eso el nombre de Abya Yala fue restituido para nombrar los territorios de los pueblos originarios y la Gran Comarca fue inventado para nombrar los territorios afrodescendientes. En América del Sur y Central habitan en América “Latina” los y las eurodescendientes. En Abya Yala los pueblos originarios, y en la Gran Comarca las personas afrodescendientes. ¿Cómo es posible esto?, simple, “América Latina” no es una entidad sino una construcción político cultural con impacto económico. Igual para las comunidades afrodescendientes en Ecuador, Colombia y Brasil al menos que habitan la Gran Comarca.⁵

Por otro lado, ligado a la territorialidad y la memoria, los afrodescendientes además de los palanques y quilombos (Brasil) crearon la santería (América y Caribe hispánico) el vudú en Haití (francés), el candomblé en Brasil (portugués) y rastafaris en Jamaica (inglés). En cada orden imperial surgieron distintas pero concomitantes prácticas espirituales que se mantienen hasta hoy. La interculturalidad no funciona muy bien en América “Latina” porque la población de ascendencia europea mantiene todavía el sentir, consciente o inconsciente, de la marginalidad (por no decir racismo) de las poblaciones de las primeras naciones y afrodescendientes. Mientras que las poblaciones no latinas, que saben esto, están hoy resurgiendo con una fuerza política que nunca se perdió, desde la colonia, pero que hoy por variadas razones ha logrado un ímpetu y un momento del que ya no hay regreso. El zapatismo es un caso ejemplar, las y los zapatistas están restituyendo lo destituido, y para ello están también en plena reconstitución epistemológica y estética. Es decir, saliendo de la epistemología y abriendo la gnoseología a la reflexión sobre todas las formas del conocer, saliendo de la estética y abriendo la estésis y todas las huellas del sentir.

El tercero y último punto que voy a tocar, hay muchos más, pero lo he elegido para los tres o cuatro minutos de exposición que me quedan. De lo que voy a decir, ya se habló mucho, no voy a decir nada nuevo, simplemente voy a echar unos elementos más. Muy importante en mi experiencia, es la distinción entre lo comunal de lo social. Cuando yo hablo de lo comunal me dicen: “ah, pero cómo, el capitalismo, la tecnología, los medios... ¿Cómo vas a convencer al Estado a que sea comunal?” No, no voy a convencer al Estado que sea comunal. Pensar de esta manera es aceptar que el Estado lo controla todo y que la desobediencia civil y epistémica tiene que ser necesariamente ilegal y condenable por el Estado. Sin duda, el Estado tiene la posibilidad de criminalizar todo intento de desobediencia. Pero hay lugar para desobediencias que, aunque las criminalice el Estado se sostienen por sí mismas y con el apoyo de gran

5. Walte D. Mignolo. (2006). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Editorial Gedisa.

parte de la sociedad civil nacional e internacional. El zapatismo, de nuevo, es un caso para notar.

Como ya dijo Rita, el Estado en el planeta hoy y por cierto en América del Sur, Central y Caribe, es masculino, patriarcal, blanco, o cuasi blanco de piel, pero blanco de mentalidad. Sin embargo, en estados patriarcales pueden emprender políticas públicas que muestran los signos de un Estado materno, como también dijo Rita, materno. Esta caracterización es complicada y controvertida. El problema es la palabra misma, materno, que provoca en quien escucha la idea de matriarcado y la del fundamentalismo biológico que signa a la “mujer” (pongo comillas porque “mujer” es una construcción cultural que denota y connota un determinado tipo de cuerpos, aunque ningún cuerpo es esencialmente y por naturaleza mujer sin la cultura que determina los roles y los reparte entre “hombre” y “mujer.”)

Es decir, cuando Rita refirió al gobierno liderado por Alberto Fernández en Argentina apuntó intuitivamente, puesto que eran los primeros meses y todo estaba revuelto con la pandemia, la deuda y la oposición apoyando la pandemia y la deuda, intuí que aparecía en su decir un signo de lo que podría ser un Estado (mejor formas de gobierno) y culturas matrízicas, con “z”.⁶ Maturana relaciona la cultura matrízica con la voluntad de convivir, lo cual para él es el camino de la democracia. Para mí es el camino hacia lo comunal, puesto que democracia es una palabra ligada al Estado nación y a la sociedad. El concepto de sociedad, la idea de sociedad la debemos a Saint-Simon y a Auguste Comte. La idea de sociedad trasladada a las colonias destituyó lo comunal y garantizó la agrupación de seres humanos compitiendo entre ellos y separados de la “naturaleza.” La reconstitución hoy de lo comunal solo puede hacerse en la convivencia con la sociedad y el Estado (de nuevo el zapatismo es un caso) y en lo comunal no hay lugar para el patriarcado, puesto que en el patriarcado la convivencia es difícil sino imposible, y aún más en la situación actual como vemos en la opo-

6. Me refiero a la escuela de Santiago de Chile, fundada por Humberto Maturana y Ximena Dávila, <https://www.youtube.com/watch?v=3kRvZRTpN0Q>

.....

sición en Argentina y en el gobierno de Estados Unidos y Brasil. Hoy el patriarcado propicia la cultura del odiar, de ahí la necesidad de reconstruir y restituir culturas del amar en la restitución de lo comunal. Lo matríztico por lo tanto no debe confundirse con lo femenino, ni tampoco lo patriarcal con lo masculino; de modo que son necesarias y posibles las culturas matrízticas, puesto que hoy los estados monárquicos o estados nación patriarcales se sostienen en culturas patriarcales. Cuando pronuncio esta palabra muchos de mis interlocutores, casi todos, reaccionan como si matríztico fuera matriarcal, de la misma manera que mucha gente confunde colonialismo con colonialidad.

Todo esto para decir que lo comunal es un horizonte de convivencia, de respeto, en la cultura del amar. Y eso hay que construirlo, pero cuando comenzamos a hablar y ya se está haciendo, las cosas comienzan a suceder, lo comunal a diferencia de lo social en cualquiera de sus versiones, comprende la vincularidad con todo lo viviente de lo cual la especie humana es una minúscula parte. Es así como viven y piensan millones de pueblos originarios en las Américas, Asia, Oceanía y África.

Sin embargo, la hegemonía de lo social, la droga del consumismo, la acumulación, vivir para trabajar y poseer oscurecen el trabajar para vivir, compartir, respetar, y convivir. No es posible ya convivir en la sociedad, la competencia y el odio están ya arraigados, lo vemos en Argentina y en Estados Unidos, en Alemania y en la promoción occidental de la violencia que vivió Hong Kong por largo tiempo antes del Covid-19. No estoy hablando de la violencia interestatal, sino de la cultura del odiar en la sociedad civil (así es la nomenclatura liberal) fomentada por la derecha y en Estados Unidos y Brasil fomentadas por sus respectivos estados. Muy distinta a la cultural de la **digna rabia** que motiva las protestas ante las injusticias, el racismo, como lo es en Estados Unidos a causa del asesinato de George Floyd.

En fin, todo lo dicho subraya factores a tener en cuenta en las reflexiones y conductas “interculturales: quién, para qué, cuándo, dónde”.



PEDAGOGÍA CRÍTICA COMUNITARIA: REFERENTES ÉTICOS Y MORALES EN DOS PUEBLOS INDÍGENAS DE CHIAPAS



Autores:

*Antonio de Jesús Nájera Castellanos
Víctor del Carmen Avendaño Porras*

RESUMEN

El presente capítulo aborda el análisis hermenéutico de referentes éticos y morales presentes en múltiples pueblos indígenas tanto de México como de América Latina y el mundo, sin embargo, nos centraremos en la experiencia de dos pueblos de ascendencia maya del estado sureño de Chiapas. Los pueblos tseltales y tojolabales han marcado históricamente pautas importantes en la conformación de lo que actualmente podemos ubicar el desarrollo sociohistórico de estos pueblos.

De esta manera, la educación desde la perspectiva comunitaria:

Está vinculada a las necesidades cognoscitivas y de transformación social del sujeto pueblo. Este proceso conduce a un encuentro permanente con el otro que la escuela formal no presenta y que el hombre pueblo rescata ante la necesidad de actuar en la sociedad...la vida se constituye en el escenario para aprender a resolver, en el cada día, la diversidad de dificultades que se presentan. La experiencia de lo colectivo es vínculo intersubjetivo que se transforma en fuerza para pensar la realidad. (Pérez y Sánchez, 2005, p. 319)

La educación entre los pueblos indígenas no puede circunscribirse en el modelo hegemónico impuesto desde lo oficial, sino que desde los pueblos se construyen procesos educativos de formación de los sujetos como portadores de una memoria histórica y colectiva. Por ello en el contexto chiapaneco, la comunidad como constructo cultural incorpora elementos importantes que la definen y la convierten en el espacio de socialización y construcción de conocimiento, pues destaca “la asociación de un colectivo con su territorio; la historicidad y la permanencia de la comunidad en el tiempo, las instituciones y el gobierno propios; los principios, valores y normas que rigen la vida colectiva; la identidad de perte-

nencia; y la cultura compartida” (Pérez, 2005, p.90). Es decir, la comunidad juega un papel preponderante en la construcción de la persona.

Los espacios que configuran la comunidad permiten articular procesos educativos en la formación de los sujetos, de allí tenemos que:

El campo y la montaña son arsenales de recursos didácticos donde se aprende a caminar, a encontrar plantas silvestres comestibles, medicinales y útiles para tantas cosas; maderas para usos diversos; piedras de múltiples formas, colores y tamaños; las flores variadísimas cambian con los meses del año; los cambios de estación, la influencia de los astros en la germinación y el crecimiento de las plantas; los tipos de tierras: con unos se facilita la germinación y el crecimiento de tales tipos de plantas, con otras no se dan bien esas mismas especies; venero de agua, arroyos y ríos aun hoy pletóricos de fauna: peces, camarones, langostinos, caracoles, acociles. Cada hallazgo es el momento de una experiencia y de un aprendizaje. (Paoli, 2003, p. 88)

Es decir, el ámbito comunitario como unidad básica para la vida social ha permitido ser no solo un espacio de negociación o pertenencia al territorio desde la que se generan vínculos y sentimientos que cobran relevancia en la relaciones de parentesco, lealtades y formas de vida característicos, sino que también se convierte en una realidad pedagógica y didáctica que forma parte del proceso educativo y de formación de los sujetos, pues desde la comunidad se aprovechan pedagógicamente actividades sociales, políticas, productivas, rituales, recreativas y de colaboración para la construcción de conocimientos culturales “a través de la realización de actividades específicas en espacios territoriales específicos como se generan, reproducen y desarrollan los conocimientos, habilidades y valores propios asociados a cada actividad” (Sartorelo, 2016, p. 128).

Por ello, el trabajo comunitario o komon a'tel desde la concepción tojolabal se trata de un concepto que se refiere "a los trabajos en la milpa y otros trabajos en y a favor de las comunidades. Es decir, 'a'tel se hace por la vida... para el bien común, es decir, que todos y cada uno tengan vida" (Lenkersdorf, 2006, p. 19-20), es decir, el trabajo es un referente epistemológico, ético y moral en la construcción de pedagogías comunitarias, cuya emergencia es la construcción de sujetos con pertenencia y arraigo a su territorio.

De esta manera se pueden nombrar múltiples conceptos propios de los pueblos indígenas, cuyo vínculo entre educación y vida cotidiana se encuentran interrelacionados conformando pedagogías propias de los pueblos latinoamericanos, que en los actuales tiempos se están convirtiendo en referentes críticos emancipadores, que están permitiendo concebirse como alternativas frente a los modelos pedagógicos hegemónicos, totalizantes y universalizantes.

METODOLOGÍA UTILIZADA

El proceso metodológico empleado fue de corte cualitativo-hermenéutico a partir de trabajo etnográfico realizado con hablantes de la lengua tseltal y tojol-ab'al⁷, ambas lenguas mayenses del Estado de Chiapas. La sistematización de los principales conceptos abordados en el capítulo propició el análisis de referentes éticos y morales que son utilizados en la vida cotidiana como conocimientos culturales de ambos pueblos en el ámbito de la educación. Los datos etnográficos recuperados a partir de la experiencia de ancianos y ancianas a través de entrevistas semiestructuradas en ambas lenguas indígenas, sistematizando y traduciendo cada una de estas entrevistas, esto permitió interpretar de mejor manera la ontología del ser en cuanto a las nociones de aprender, de educarse en comunidad.

7. En cuanto a la forma de escribir tojolabal, en el presente texto se utilizará tojol-ab'al cuando se aborden temáticas vinculadas a la lengua y se escribirá tojolabal cuando se aborde en función del pueblo.

Dos pueblos mayas contemporáneos unidos por su matriz cultural

Si bien desde muchos años antes de la llegada de los españoles a tierras del México precolombino, se tenía una importante unidad cultural entre la diversidad de pueblos existentes, tanto es así que fray Bartolomé de Las Casas en su obra *Apologética Historia Sumaria* (1986), plantea la articulación que logra observar entre los pueblos guatemaltecos y pueblos mexicanos al decir que “toda esta tierra, con la que propiamente se dice la Nueva España, debía tener una religión y una manera de dioses, poco más o menos, y extendíase hasta las provincias de Nicaragua y Honduras, y volviendo hacia la provincia de Xalisco, y llegaban, según creo, a la provincia de Colima y Culiacán”.

Es decir, los pueblos indígenas integraron evidentemente una unidad entendida como una macroárea que más tarde se acuñaría con el termino de Mesoamérica propuesta por Paul Kirchoff, cuya matriz cultural principalmente se centró en compartir entre los pueblos religión, prácticas alimentarias y sistema político, triada que se convertiría en la principal herencia histórico-cultural para los pueblos indígenas contemporáneos.

Tras este legado histórico, para el caso del pueblo tojolabal actualmente podemos encontrar sus núcleos poblacionales en los municipios de Las Margaritas, Altamirano, Comitán de Domínguez, La Independencia, La Trinitaria y recientemente en Maravilla Tenejapa, aunque por los procesos migratorios también se encuentren en otros municipios del Estado de Chiapas. Resulta interesante que es posible distinguir tres áreas ecológicas en el territorio tojolabal como es “la región de los valles que abarca desde el centro hacia el extremo sureste del municipio de Las Margaritas, la región de las tierras frías de Altamirano demarcada al norte por el afluente del río Tzaconejá y, finalmente, la región de Las Cañadas de la Selva Lacandona, delimitada al sur, en su porción más baja, por el río Santo Domingo” (Cuadriello y Megchun, 2006, p.5).

Mientras que para el caso del pueblo tseltal sus orígenes en Chiapas se remontan entre el 500 y 700 a. de C. cuando comienzan a asentarse en los Altos de Chiapas. Los propios tseltales se definen así mismos como los de la palabra originaria cuyo concepto “evoca una memoria de origen del hombre maya cuya herencia (oral) se recrea en la costumbre y las prácticas de saber” (Gómez, 2004, p.6), particularmente los tseltales habitan en la región de Los Altos de Chiapas.

De esta manera, para el pueblo tseltal:

Se adquieren los primeros signos de identidad, y se trae memoria arcaica, desde antes de nacer, desde el instante en que su espíritu o *ch'ulel* ingresa al cuerpo del feto, en el vientre de la madre. Y su entidad anímica perfilará la manera de ser del sujeto, su carácter, y determinará su futura historia personal. La acción de incorporar recorre sus dos principales centros de memoria e identidad: su espíritu o alma (*ch'ulel*) y su corazón (*yotan*). (Gómez, 2004, p. 9)

En este sentido en ambos pueblos a partir de su memoria mítica “permanece el sentido ético que constituye al hombre fiel sobre el motivo de su origen, cuya imagen surge de la palabra creadora: verdadera, y se manifiesta en un ser de reconocimiento, de ofrenda, que comparte sus frutos con las divinidades y la madre tierra” (Gómez, 2004, p. 6).

Conocimientos culturales y pedagogías comunitarias para la emancipación

Las pedagogías comunitarias como procesos emancipatorios parten de la construcción de conocimientos pertinentes con la vida cotidiana de los sujetos. De allí la importancia de los conocimientos culturales de los pueblos, no como meros conocimientos acumulados y bancarios, sino como conocimientos “compelidos a comprender y analizar su actualidad dentro de su propio campo de

fuerzas como resistencia y potencia...como potencia, animando y subvirtiendo desde el interior de las personas sus posibilidades sociales” (Limón, 2010, p. 37).

Es decir, los conocimientos culturales marcan un modo característico de vivir que implica abordar lo cultural como una muestra de las circunstancias y tensiones históricas de cada territorio, pues:

La atención al carácter cultural de los conocimientos distingue y hace ver los procesos, los conflictos, luchas y resistencias de los pueblos; las negaciones y negociaciones, verificaciones y ocultamientos; la opresión histórica padecida y la colonización ejercida desde los espacios hegemónicos y de poder. (Limón, 2010, p. 32)

Se trata de una categoría cuyas implicaciones éticas y morales encuentran posibilidades en el ámbito del diálogo intercultural y de la intercultural en su sentido amplio y humano. Por ello, el sentido cultural de los conocimientos y la relación que se establece con lo comunitario en la construcción de formas pedagógicas de formación del sujeto, encuentra arraigo importante en la constelación de conocimientos que han sido heredados en un tiempo y en un espacio. De esta manera las pedagogías comunitarias implican que:

El compartir con otros individuos y con la comunidad resulta un valor fundamental que incide en la economía doméstica; por ejemplo, los productos de la tierra, entre otros, son compartidos, generando un sistema de redistribución que influye la satisfacción de las necesidades: la seguridad y el sentimiento de comunidad, así mismo el respeto por el medio ambiente, lo que tiene que ver con el K´anel de la vida. (Bolom, 2010, p. 109)

Se trata de la construcción de nuevas epistemologías no centradas en la idea de la individualidad y separación cartesiana del ser humano-naturaleza, sino de la colectividad y la intersubjetividad, se

trata de pedagogías que tienden a hacer visible la idea de comunidad como lo plantea Martínez (2010):

Somos comunalidad, lo opuesto a la individualidad, somos territorio comunal, no propiedad privada; somos compartencia, no competencia; somos politeísmo, no monoteísmo. Somos intercambio, no negocio; diversidad no igualdad, aunque a nombre de la igualdad también se nos oprima. Somos interdependencia, no libres. Tenemos autoridades, no monarcas. (p. 17)

Por tanto, los conocimientos culturales ponen de manifiesto la importancia de la vida en los sujetos, de allí que “en el conocimiento chuj el criterio del respeto al pixan (corazón-alma-espíritu) se vive acorde a un principio: todo lo existente tiene vida y desde su propia y particular cualidad y realización es constituyente e integrante de masanil yib’anh k’inal (la totalidad de la existencia, de lo existente; todo lo que hay, que ha habido y que habrá)” (Limón y Pérez, 2018, p. 54).

Es decir, el plano existencial de la cotidianidad propicia la construcción de pedagogías que convierten a los conocimientos como mecanismos críticos de emancipación comunitarios, puesto que “la comunidad tiene un sentido de ayuda mutua y responsabilidad en tanto que la relación entre las personas no es estéril, sino que se construye hacia un bienestar común, es decir, todos los sujetos se reconocen y se enriquecen con los vínculos” (Ramírez, 2017, p. 81). De esta manera la socialización del conocimiento cultural como referentes críticos liberadores propicia la transformación de las condiciones en que los sujetos hacen prácticos sus conocimientos, y que además se han mantenido por siglos frente a los procesos de avasallamiento y dominación de la que han sido objeto los pueblos indígenas.

La experiencia tseltal y tojol-ab’al de educar-nos desde y con la comunidad

La cosmovisión desde la perspectiva de López (2012) entendida como “el conjunto articulado de sistemas ideológicos y relacio-

nados entre sí en forma relativamente congruente, con el que un individuo o grupo social, en un momento histórico, pretende aprehender el universo” (p.20), es decir, se trata de un producto cultural que ha sido construido de manera colectiva

En la última década las reflexiones en torno a referentes epistemológicos, éticos y morales desde la cosmovisión de los pueblos indígenas del Abya Yala han entrado a una mayor discusión y a concretarse en algunos casos en movimientos de reivindicación social, cultural, económico y político.

Como es el caso del Sumak Kawsay quechua del Ecuador, el Suma gamaña aimara boliviano, el ñandareko guaraní o el lekil kuxlejal tsotsil-tseltal de Chiapas, todos estos como aproximaciones a la idea de buena vida que van más allá de la concepción de desarrollo convencional. De esta manera “la concepción de vivir bien boliviana pone la pauta para la comprensión de lo que significa una buena vida en términos de los pueblos indígenas frente a las concepciones predominantes en Occidente, vinculadas a la idea de desarrollo” (Nájera, 2017, p. 24). Este referente del buen vivir logró su formalización en las constituciones de Bolivia y Ecuador como alternativas de vida frente a la cuestionada modernidad dominante.

Si bien la modernidad y por ende el desarrollo han justificado las condiciones de pobreza en la que viven gran número de poblaciones a nivel mundial, donde su intervención en términos de capitales e ideologías provenientes de los centros de poder han marcado profundamente el devenir histórico de cientos de poblaciones. Por tanto, hablar del desarrollo es también “hablar de relaciones comerciales en las cuales los pueblos indígenas originarios muchas veces se ven obligados a insertarse, hecho que van rompiendo con los tradicionales sistemas de intercambio de productos” (Huancuni, 2010, p. 27), solo por mencionar un aspecto en materia económica, como es el caso tojolabal donde el b’olmanel (trueque tojolabal) ha “pasado de ser un sistema tradicional de intercambio mediado por productos producidos por los mismos sujetos con sentido de reciprocidad, aun proceso de intercambio que ya comienza a ser mediado por el dinero” (Nájera, 2018, p. 80).

Desde la perspectiva del pueblo tseltal, podemos encontrar una infinidad de conceptos propios del pueblo que permiten comprender otras epistemologías que posibilitan visibilizar otras pedagogías contenidas en las prácticas cotidianas de los pueblos indígenas contemporáneos. Por ello, desde los tseltales el concepto de educación se aproxima a la traducción de p'ijtesel que:

Se aborda como un concepto clave en la educación comunitaria y que particularmente está vinculado con la sabiduría contenida en los ancianos y ancianas. Se trata de todo un proceso formativo en el que consiste en transmitir conocimientos a las personas jóvenes desde el propio ámbito cultural, esto le permitirá construir una visión de vida con pertinencia a un espacio concreto. (Nájera y Gómez, 2020, p. 90)

Además, en este afán el p'ijtesel permite articular todo un sistema de conocimientos propios de la cultura tseltal, lo que hace que el sujeto adquiera sabiduría en su lengua y cultura. Es decir, permite a los sujetos construir su propio sistema ideológico y cosmogónico desde el espacio y tiempo en el que viven su cotidianidad. De esta manera el p'ijtesel la apuesta pedagógica se centra en el vínculo con lo social, por ello, la figura de los ancianos (hombres y mujeres) es de suma importancia, pues serán estos quienes transmitan los conocimientos a través de charlas largas, particularmente nocturnas, a la luz del fogón como espacio y punto nodal de reunión familiar.

Otro espacio importante en la construcción del p'ijtesel es el campo o espacio de trabajo, particularmente la milpa juega papel relevante como recurso didáctico en el que se enseñan conocimientos en múltiples campos del saber, se tienen conocimientos matemáticos, meteorológicos, biológicos, químicos, físicos, geográficos, simbólicos, zoológicos, en sí en una multiplicidad de conocimientos que se van adquiriendo de forma holística donde la interrelación e intersubjetividad atraviesa cada una de las actividades que el aprendiz va adquiriendo, de allí que comprender la educación desde otras formas epistemológicas como la del pueblo tseltal

nos muestra que al sujeto “no se le enseña, sino que el aprende... y supone plena actividad de parte del sujeto, quien se acerca activamente son sus sentidos al ambiente que lo rodea, a fin de conocerlo. Observa con detalle las plantas, los animales, los seres inanimados, la actuación de los adultos” (Maurer, 1977, p. 94).

Por otra parte, desde la cosmovisión entre los tojolabales la concepción de educación se visualiza a partir de la idea de **chol** que denota una meta hacia lo cual se orienta una acción o práctica, que en términos de la formación del sujeto implicaría el concepto de **cholo** cuya aproximación sociolingüística se centra en ponerse de acuerdo, ponerse en fila, por ello, Lenkersdorf (2010) plantea que:

El término cholo explica bastante bien la manera de educar en las comunidades tojolabales, es decir, la educación tradicional que se da en espacios informales y que es la que le permite a un ser humano formar parte de una colectividad o comunidad... la educación produce comunidad en la cual los educandos y educadores participan y forman un NOSOTROS, el chol que los abarca todos. (p. 208)

La perspectiva tojolabal de la educación desde la comunidad no se explica como un hecho aislado o individual, sino que se comprende como un proceso que se construye en colectivo a partir de la comunidad y entre sujetos, es decir, la intersubjetividad se manifiesta como una potencia transformadora, puesto que la intersubjetividad “es la presencia de dos sujetos y la exclusión o ausencia de objetos, característica peculiar del tojolabal” (Lenkersdorf, 2005, p. 28).

Por ello es importante tomar en cuenta que la forma de nombrar y concebir el mundo mediado por la lengua se manifiesta en la cosmovisión de los pueblos y en particular del tojolabal, donde el diálogo:

Expresado por la estructura intersubjetiva de dos sujetos actores, se realiza entre iguales en el sentido que se mantiene el respeto mutuo. Dicho de otro modo, en la comunicación hablada se manifiesta la

dignidad que cada uno de los dialogantes reconoce en el otro al respetarlo; toda comunicación representa, en el contexto tojolabal el diálogo entre iguales. El dialogar abarca muchos modos de intercambio: las pláticas informales, los discursos públicos, cuentos para niños, el hablar con los animales y la milpa y cualquier forma de comunicación que nos podamos imaginar. (Lenkersdorf, 2005, p. 36)

En este caso, para los tojolabales el diálogo y en especial el escuchar se convierte en un referente importante para propiciar procesos de educación desde las vivencias comunitarias, puesto que:

En este idioma para el término de lengua o palabra hay dos conceptos: *´ab´al* y *k´umal*. El primero corresponde a la lengua o palabra escuchada y el segundo se refiere a la lengua o palabra hablada... los tojolabales tienen, pues, una concepción particular de las lenguas porque las entienden compuestas de dos elementos, el escuchar y el hablar. (Lenkersdorf, 2011, p. 13)

Por tanto, el proceso pedagógico comunitario tojolabal tiene como referente primario el diálogo y el escuchar, no desde la perspectiva de las lenguas indoeuropeas sino desde el posicionamiento de este pueblo maya, en el que no solo el escuchar se circunscribe al nivel social, sino que se escucha lo que la naturaleza nos dice, no se da una ruptura cartesiana, sino que se trata de una escucha atenta a todo lo demás que cohabita y coexiste con los sujetos, puesto que:

Si se escuchara, no nos encontraríamos en la crisis climática que vivimos. La naturaleza nos habla: los glaciares polares y otros se derriten; la temperatura está en aumento; los huracanes se multiplican y crecen en forma destructiva; los suelos, el agua y el aire están contaminados; se promueve el turismo lucrativo y divertido, pero las zonas rurales se están

despoblando. Todo esto no se escucha, porque lo que interesa son los negocios, la competitividad, la macroeconomía...el escuchar revela realidades jamás percibidas y nos traslada del yo hacia el nosotros. (Lenkersdorf, 2011, p. 19)

Tanto en el caso tseltal como tojolabal, la concepción **nosotrica** en la vida comunitaria es otro referente moral y ético, pero sobre todo manifiestan su capacidad crítica para no excluir ni despreciar a ningún sujeto, sino para propiciar en el otro su aportación de una manera más reflexionada, de esta manera el nosotros finalmente se trata de un principio organizativo social, comunitario.

Finalmente, el referente tseltal nos plantea la necesidad de continuar indagando en la potencia que tienen las pedagogías comunitarias como pedagogías descolonizadoras que resquebrajen la lógica del poder moderno/colonial como lo plantea Quijano (2003). El hurgar en conceptos o referentes éticos y morales de los pueblos indígenas contemporáneos nos permite analizar prácticas que pueden devolver la potencia que tiene la educación como experiencia de vida transformadora y humanizadora, donde plantearse una pedagogía comunitaria crítica y emancipatoria pone de manifiesto la “comprensión crítica de la historia (no neutral ni aséptica), la recuperación y reposicionamiento de los legados de prácticas y saberes pedagógicos emancipatorios, y el cuestionamiento a los enfoques epistémicos hegemónicos descontextualizados” (Guelman y Palumbo, 2018, p. 193).

REFLEXIONES FINALES

A manera de cierre resulta importante destacar la importancia que tienen los conocimientos presentes entre los pueblos indígenas contemporáneos, vinculados a la idea de educación que se construye desde las familias y en consecuencia con y desde la comunidad, es decir, nos referimos a la educación comunitaria como

agente de transformación del sujeto a partir de referentes éticos y morales comunitarios.

Para el caso de los tseltales y tojolabales, a partir de la aproximación que hemos hecho a lo largo del presente texto podemos identificar dos referentes ético-morales presentes en los procesos pedagógicos: el primero de ellos se trata del p'ijtesel donde se busca que los sujetos se vuelvan inteligentes, sabios, aprendices o que se instruyan en actividades de la vida cotidiana, esto ha de lograrse primeramente a partir del consejo de los ancianos quienes se convierten en la figura central para compartir valores, prácticas y conocimientos, por otro lado esta la observación y la práctica. La educación tseltal pone de manifiesto la importancia de observar y practicar desde los distintos ámbitos: individual, social y comunitario, y que, a partir de ello, la maduración del **ch'ulel** como entidad de conciencia ha de ir madurando gradualmente entre los sujetos desarrollando la capacidad de convertirse en personas verdaderas, con conciencia y pensamiento. Por lo tanto, la observación ha de permitir ver, escuchar y nombrar el mundo como modo de autoconciencia.

Las prácticas comunitarias se convierten en otro elemento de suma importancia en el desarrollo de las pedagogías comunitarias, entre estas se encuentra el ritual que orienta la formación del sujeto donde adquiere normas y reglas de conducta que a lo largo de su vida estará construyendo para lograr adquirir el **lekil kuxlejal**, la buena vida.

Puesto que:

El buen vivir apunta a disociar la calidad de vida del crecimiento económico y de la destrucción del planeta. En este sentido este paradigma constituye una reacción al modelo de desarrollo convencional y corresponde asimismo a un modo de vida propicio a la preservación de una tierra viable para todos y cuyos recursos son repartidos de manera equitativa...

se plantea así un doble desafío que implica la unión de los seres humanos entre ellos y con el medio ambiente en el que viven. El buen vivir implica un buen convivir, basado en la unidad, el intercambio, la solidaridad, la reciprocidad y el respeto como valores fundamentales. (Ortelli y Gómez, 2015, p. 144)

Por otra parte, para el caso de los tojolabales “las formas de nombrar y relacionarse con todo lo presente en el entorno natural, corresponden a conocimientos que son producto de la historia de un pueblo en su propio territorio ancestral” (Limón y Pérez, 2018, p. 42) es decir, la cosmovisión permite a los sujetos la apropiación cognitiva y sensitiva de conocimientos culturales. Desde este pueblo, la pedagogía comunitaria se aproxima a lo que hemos mencionado como **cholo**, en el que los sujetos asumen una responsabilidad y en este caso es el aprendizaje de conocimientos para la vida cotidiana.

Desde los sentidos, los sujetos pueden conocer, reconocer y aprehender lo que en la cotidianidad se observa, escucha, siente, saborea u olfatea, estos son los primeros medios que el sujeto hace uso para construir el conocimiento y por ende la pedagogía comunitaria se constituya en “una esperanza emancipatoria que se inscribe en una ontología distinta del acto de educarse en contextos vivenciales...la esperanza se proyecta en tanto el hombre se posesiona de sus espacios de vida para aprender la realidad y para pensar en transformarla” (Pérez y Sánchez, 2005, p. 318).

Por tanto, la pedagogía comunitaria crítica desde la perspectiva de los pueblos indígenas contemporáneos privilegia el papel del aprendizaje con sentido de solidaridad entre los sujetos en el espacio público en que se desenvuelven, se trata pues de una ontología esperanzadora donde lo social, lo comunitario implica la reflexión del “ser en sí” y el “ser para qué”. Es decir, cuál es la función pedagógica de la educación de los sujetos desde referentes éticos y morales comunitarios, frente a la sociedad actual signada por mecanismos de dominación y relaciones asimétricas que conllevan a la desesperanza en los procesos de formación como lo plantea

Freire (1993) al mencionar que la desesperanza “es esperanza que perdiendo su dirección se convierte en distorsión de la necesidad ontológica” (p.1).

Tanto el pueblo tseltal como el tojolabal, desde la pedagogía crítica comunitaria se busca armonizar todo un sistema filosófico, ontológico y epistemológico a partir de referentes éticos y morales donde su atención no ha de centrarse a un proyecto de educación mediado por normas y criterios diseñados desde otros patrones culturales, sino cuyo interés fundamental se centre en el desarrollo de una conciencia histórica que permita formar y transformar a sujetos conscientes de su realidad presente, con sus aciertos y sus múltiples tensiones.

El sentido de la pedagogía comunitaria a partir de los referentes éticos y morales presentados en este texto, son una motivación por descubrir el amplio mundo de la educación comunitaria que mantienen los pueblos indígenas contemporáneos de Chiapas, puesto que nos permite reflexionar hermenéuticamente otras formas epistémicas de aproximarse al conocimiento cuya premisa es comprender el mundo que rodea los sujetos y no quedar únicamente en el nivel del conocer y del intelecto, es decir, el comprender implica interpretar:

Existir y coexistir conociendo a los otros para ser en los otros conmigo. El individuo no esta solo ni es ajeno a la comunidad. Vive, toma, procesa, observa, convive por sí mismo y como colectividad. Es holomovimiento porque el individuo es ser nacido y a la vez está en un no nacer, toda vez que el sujeto está en permanente hacer para ser en sí y en la comunidad, y él es quien tiene la capacidad para definir su futuro. (Velasco, 2012, p. 89)

De esta manera, cuando logramos aprehender del mundo referentes comunitarios nos muestra la triada que consolida los conocimientos culturales de los sujetos, es decir, familia, comunidad y

territorio permiten consolidar la construcción social del conocimiento educativo. Las implicaciones de la educación comunitaria están también en socializar los valores entre los sujetos, puesto que esto permitirá desarrollar relaciones objetivas y subjetivas con su territorio.

Finalmente, el aporte de la experiencia de estos dos pueblos indígenas chiapanecos en términos de la educación comunitaria, es la conformación de métodos pedagógicos propios para la educación de los sujetos. Métodos que han sido negados por la monocultura y la monoepistemología creada en la educación escolar, centrándose en la formación del sujeto como personas únicas sin interrelación con el territorio. Por ello, pensar de manera crítica en la educación implicará concebir otros proyectos éticos, políticos, ontológicos y epistémicos posibles desde y con la mirada y escucha de otros pueblos, otras culturas, otras formas de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bolom, M. (2010). *Funciones y representaciones sociales en Huixtán, Chiapas*. Universidad Intercultural de Chiapas/ Sna Jtz'ibajom Cultura de los Indios Mayas A. C.
2. Cuadriello, H. y Megchun R. (2006). *Tojolabales*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
3. De Las Casas, F. (1986). Apologética historia sumaria. Fondo de Cultural Económica.
4. Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
5. Gómez, M. (2004). Tzeltales. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/ PNUD.
6. Guelman, A. y Palumbo, M. (2018). *Pedagogías descolonizadoras y formación en el trabajo en los movimientos populares*. CLACSO/ Editorial El Colectivo.
7. Huanacuni, F. (2010). *Vivir bien/ buen vivir: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. Instituto Internacional de Integración (III-CAB).
8. Lenkerdorf, C. (2010). B'omak'umal tojol'ab'al- kastiya. Diccionario tojolabal-español. Diseño CandC.
9. Lenkersdorf, C. (2005). *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. Editorial Siglo XXI.
10. Lenkersdorf, C. (2006). La semántica del tojolabal y su cosmovisión. Instituto de Investigaciones Filológicas/Universidad Nacional Autónoma de México.
11. Lenkersdorf, C. (2011). *Aprender a escuchar*. Plaza y Valdes Editores.

-
21. Ortelli, P. y Gómez, M. (2015). Perspectivas sobre el buen vivir en un municipio tsotsil de los Altos de Chiapas. *Revista Pueblos y Fronteras*, 10(19).
 22. Paoli, J. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco/ Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada A.C.
 23. Pérez, E. y Sánchez, J. (2005). La educación comunitaria: una concepción desde la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2).
 24. Pérez, L. (2005). La comunidad indígena contemporánea. Límites, fronteras y relaciones interétnicas. En Miguel Lisbona Guillén (coordinador). *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*. El Colegio de Michoacán/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
 25. Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Landner, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO.
 26. Ramírez, A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Revista Educación*, 26(51).
 27. Sartorello, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *Revista Liminal Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1).

-
28. Velasco, J. (2012). Te x awil aba, “Que tengas la capacidad de mirarte a ti mismo”. Principios de la filosofía educacional tzeltal, Chiapas. *Revista del CESLA*, (15).



SUPUESTOS PARA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN TERRITORIOS INTERÉTNICOS AMERICANOS



Autores:

David Téllez Ramírez

Ricardo Salas Astrain

RESUMEN

A partir de la experiencia chiapaneca, amazónica y mapuche en donde se entiende la singularidad de los contextos, se cuestiona el sentido tecnopolítico que alcanza muchas actividades educativas comunitarias, y donde se ha ido expandiendo un sentido de la crítica sociocultural asociada a variados enfoques postmodernos y postestructuralistas. Emergiendo a su vez nuevas prácticas emancipadoras que combaten “las injusticias epistémicas” de las ciencias hegemónicas y que colaboran además efectivamente en la descolonización del saber a partir del “diálogo de saberes”. En este sentido, el texto analiza dos aspectos relevantes: las categorías de contextualidad y de reflexividad, en el horizonte de filosofía intercultural.

INTRODUCCIÓN

En tiempos de virtualización creciente de la educación formal, producto de la reciente pandemia del COVID-19 que afecta a todos los pueblos de la Tierra, el legado de la “*Pedagogía del oprimido*” de Freire sigue siendo vigente, ya que hoy las formas educativas emergentes, no solo han debido atender los aspectos técnicos y metodológicos de procesos formativos no presenciales, sino sobre todo han debido asumir consciente y críticamente que ellas no asumen ni profundizan las enormes brechas de conectividad y asimetrías digitales que dan certera cuenta de los disímiles lugares de enunciación: algunas que son reconocidas, pero muchas que invisibilizan las enormes desigualdades e injusticias entre los saberes y prácticas que separan las seres humanos. Para Freire, tal pedagogía es: “... aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad” (Freire, 2005, p. 42). Hoy las prácticas on line puestas en vigencia por los gobiernos en esta crisis mundial, se han pensado más bien desde los sectores económicos activos y principalmente para los sectores que consumen, urbanos y conectados, y no por cierto para los movimientos sociales y pueblos indígenas

.....

donde la virtualidad ha ido ingresando muy lenta y desigualmente en los territorios.

Queremos desde el inicio indicar que toda pedagogía crítica cuente los diferentes y desiguales procesos sociohistóricos de América e inevitablemente nos obliga a acercarnos a espacios geoculturales y geolingüísticos donde han vivido los pueblos mestizos y los indígenas, y que no se limitan a las fronteras definidas por los estados modernos. Para dar una idea de esto y acercarnos brevemente a estos territorios consideraremos variados segmentos de la experiencia chiapaneca, amazónica y mapuche que nos ayudan a entender la singularidad de los contextos desde donde podemos cuestionar el sentido tecnopolítico que alcanza muchas actividades educativas comunitarias.

Al mismo tiempo insistiendo en la crítica de los hábitos hegemónicos de la tecnociencia, y que oculta un hondo sentido domesticador y anulador de las claves alternativas, desde donde es posible apreciar multiversas formas del sentido humano de la educación que siguen aflorando en medio de esfuerzos por encontrar caminos para las comunidades educativas, en una América atrapada en una nueva crisis mundial (Salas, 2011). En dicha tradición educativa occidentalizante de las últimas décadas se ha ido expandiendo un sentido de la crítica sociocultural asociada a variados enfoques posmodernos y posestructuralistas. Así, han aparecido y difundido teorías críticas en el campo educativo y que provienen de tradiciones filosóficas racionalistas, cuyos tópicos siguen siendo propios de una crítica, de una visión subjetivista de las ciencias y de las tecnologías, y que mantienen en gran parte una supina ignorancia de los saberes populares y étnicos. Esta pedagogía americana al contrario requiere formularse y pensarse desde su propio contexto, “el cual dista de ser, material, cultural e históricamente similar al del centro” (Zúñiga, 2009, p. 607).

En algunas de estas concepciones críticas que se han expandido en los últimos 50 años, a diferencia de la freiriana, no logran mantener y definir el trabajo pedagógico de campo, y optaron en muchos

casos por reducirse a propuestas al interior de las universidades y de los centros de formación de primer y segundo ciclo, pero después de décadas no han logrado permear e incorporar este enfoque de cuestionar en los currículums de formación de los profesores ni redefinir las políticas gubernamentales más allá de su uso funcional. A pesar de múltiples iniciativas existentes aún, no siempre estas propuestas especializadas se traducen en la generación de nuevas prácticas emancipadoras que combatan “las injusticias epistémicas” de las ciencias hegemónicas y que colaboren efectivamente en la descolonización del saber, y ayuden a avanzar en el “diálogo de saberes”. Tales perspectivas no logran generar la visibilidad necesaria de los saberes y prácticas culturales de amplios sectores politizados de los pueblos, de las etnias y de los migrantes.

Las propuestas alternativas que han surgido en los últimos años bajo expresiones de epistemologías de resistencia, educación descolonizadora, entre otras, han permitido avanzar en un amplio despliegue de categorías político-culturales. Consideramos que este ideal de proponer una pedagogía crítica en su sentido ético-político obliga pensar lo que ayude a consolidar el protagonismo de los movimientos populares e indígenas que no solo no responden a las dinámicas conservadoras o neoliberales vigentes en las sociedades urbanizadas, modernas hegemónicas, y por cierto desarrollan propuestas formativas ligadas a nuevos espacios de resistencia y de luchas sociales que no son de la década de los 70, y que siguen definiendo los diversos territorios interétnicos de nuestra América. Las diferentes formas de pedagogía crítica que van apareciendo hoy en diferentes espacios: clases, comunidades y sociedades indígenas, y en las culturas populares y migrantes permiten concebir espacios de transformación social y política que ayuden a gestar espacios de mayor protagonismo de la humanidad.

Hasta ahora ya se han elaborado un catastro de cuestiones vitales, humanas y sociales que se desmarcan de la lógica de los sistemas formales y tecnológicos de educación que siguen manteniendo las instancias educativas de los gobiernos a veces de un modo oculto, las ideologías neocoloniales y formas decimonónicas que detentan sistemas de jerarquización, que configuran sistemas culturales

.....

racistas, de discriminación y de exclusión social en el sistema educativo básico y medio, y que siguen vigentes en el ciclo superior definiendo la habilitación de profesionales elitistas y de un sentido racial, que sigue protegiendo valoraciones supremacistas al interior de las clases sociales y defendiendo al interior de los pueblos fronteras, odiosas estructuras permanentes del racismo y de la discriminación (Mato, 2020).

Estas observaciones se grafican también en el enorme peso que le asignan las culturas educativas a la competencia, producto de un modelo mercantil de la educación que reitera las condiciones socioculturales de las familias. Hoy las reformas educativas están más interesadas en regular el mercado educativo que ofrecer incentivos para la superación de las condiciones de entrada. Es preocupante asimismo como los ejes axiológicos del sentido común prevalecen, ya que recogen aún en su lenguaje cotidiano las diferencias culturales entre las personas educadas y las no educadas, generando jerarquías y clasificación de los buenos y los malos ciudadanos. No es extraño que aún hasta ahora estas divisiones se traspasen así mismo al sistema de ordenamiento de los establecimientos públicos y privados, laicos y religiosos, monoculturales e interculturales, etc.

Vamos a considerar en este trabajo filosófico sobre pedagogía crítica americana dos aspectos que nos parece relevantes elucidar: uno, de tipo teórico, donde destacaremos dos aspectos ligados entre sí, nos referimos a las categorías de **contextualidad** y de reflexividad, que ya hemos esbozado en algunos trabajos sobre filosofía intercultural (Salas, 2009, 2011 y 2017). Para dejar en claro nuestros presupuestos hermenéuticos y pragmáticos, por contextualidad nos referiremos al espesor histórico vital específico donde surgen las comunidades humanas y brota la posibilidad política de avanzar en la senda de un ser humano pleno y comunitariamente solidario. Por **reflexividad** aquí entenderemos las capacidades cognitivas y afectivas de todos esos seres humanos para avanzar en una comprensión crítica y reflexiva del mundo. Ambas nociones que hemos elaborado en nuestro decurso intercultural son claves en una pedagogía crítica para fortalecer el protagonismo de cada ser humano, de cada comunidad y de cada pueblo.

Y destacaremos otro de tipo empírico ligado a las luchas de resistencia y a las prácticas de descolonización de los pueblos indígenas de Abya Yala, y lo vamos a ejemplificar sobre todo a partir de algunas experiencias alternativas de formación intercultural/decolonial realizadas en los territorios interétnicos del sur de México, de la amazonía brasileña y del Centro sur de Chile. En estos territorios interétnicos de Chiapas, del Mato Grosso y de la Araucanía encontramos los ejes sociopolíticos de la lucha pedagógica por los bienes comunes. En todos estos casos, señalaremos el paralelismo de algunos aspectos pedagógicos centrales para entender las luchas y las protestas sociales en contextos interétnicos específicos en medio de las resistencias que genera la globalización económica de la sociedad (Salas, 2020).

En síntesis, nos permiten ver estas experiencias contextualizadas y reflexivas que sin superar las condiciones estructurales de dominación, y de neocolonialismo es difícil avanzar en luchas de resistencia que fomenten y consoliden un diálogo intercultural genuino, es decir, repensar los diferentes modelos y estilos de desarrollo, y un mayor acercamiento entre sujetos y colectivos, estudiantes y formadores/profesores pertenecientes a una misma región, con historias, problemas y retos semejantes.

DOS MATRICES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA NUESTRA AMERICANA⁸

La consolidación de una pedagogía crítica americana en este último medio siglo posfreiriano, ha permitido un trabajo mucho más

-
8. Las ideas aquí desarrolladas parten de un diálogo ininterrumpido con el Dr. Salas Asatrain iniciado en un Seminario CEALC-UNAM, Ciudad de México en mayo 2019 y que prosiguió en la UC de Temuco, en Wallmapu, Chile hasta noviembre 2019, y que se fue plasmando luego en un inicial trabajo de investigación de tesis de Maestría (en proceso de revisión), titulado: Antropología filosófica latinoamericana. Propuesta desde el pensamiento de Mario Magallón y Ricardo Salas.

.....

sistemático de los logros de muchas comunidades educativas acompañadas por educadores populares, profesores e investigadores que han cuestionado los modelos socioculturales en que se apoya la educación formal y han trabajado con ahínco en la crítica de las prácticas colonizadoras, y por pensar propuestas alternativas como ha quedado de manifiesto primero en las propuestas de alfabetización, en la educación popular, en las diversas formas de educación y formación intercultural que se han desplegado posteriormente. En este proceso de profundización veamos el primer supuesto de estas prácticas educativas.

CONTEXTUALIDAD

Uno de los problemas principales de la educación colonizadora y bancaria como le llamaba Freire es la ausencia de referencias en la educación formal a las prácticas socioculturales definidas por la dominación, y que esconde en su sentido crítico la posibilidad de avanzar en la emancipación y en la superación de la educación colonizadora. La contextualidad para los educadores críticos nos incardina a unos **topoi** donde se encuentran las determinantes de la dominación y la posibilidad de una emancipación concreta. El contexto aunque se puede definir por sus estructuras es en primer lugar una cualidad de las relaciones humanas, ya que todos los seres humanos se encuentran en espacios específicos que definen y condicionan las posibilidades vitales de cualquier ser humano, y es desde aquí donde proyecta sus valoraciones y prácticas finitas, lo que implica una ontología desde dicha singularidad, por ello el contexto, que es histórico, cultural, simbólico, y por cierto físico y territorial, implica una comprensión de los mundos vitales.

La contextualidad expresa la forma dinámica, compleja y conflictiva de un mundo de la vida que es previo, prereflexivo, escenario histórico donde se desarrolla la intersubjetividad, es un mundo familiar, típico. En este mundo particular, específico y situado, hay una experiencia de la totalidad, se da la manifestación de una parte

.....

del todo, es una puerta de entrada al universo de las manifestaciones. Es cercano, propio, es el espacio en donde se ama, se vive y se genera cultura, porque el ser humano es un ser cultural. “Al no existir seres humanos o culturales nos encontramos siempre frente a seres humanos entrelazados a mundos de vida...” (Salas 2017), son mundos abiertos a otros mundos, no aislados, con fronteras ambiguas donde ocurren intercambios culturales que no siempre son pacíficos. Con frecuencia se habla de la contextualidad y de las contextualidades donde surgen intercambios culturales, como hechos suaves, románticos y se soslaya las experiencias dolorosas ligadas a experiencias de injusticias. Lo cierto, ya que si bien puede haber experiencias positivas, la mayoría de las veces lo que hay es rudeza, tristeza, dolor, desorden, conflicto, exclusión, discriminación en su peor sentido, desigualdad, guerra, burla y esta parte negativa también constituye sin duda al mundo de la vida, a la cultura, al ser humano.

De modo que, si hemos de preguntarnos por una pedagogía crítica que esté enraizada, algunas de las preguntas principales tendrán que dirigirse sin duda a los elementos definitorios de la contextualidad. Debemos partir de una noción del contexto en su multidimensionalidad y en su capacidad de ir formando a los seres humanos en concreto, lo decisivo aquí, es si se lo hace en pos del enraizamiento o del desarraizamiento. Aunque se ha repetido, muchas veces, hasta el cansancio que el adoptar modelos educativos impertinentes no funcionan, se sigue manteniendo como práctica sistemática e impertinente de olvido de la propia memoria y discursividad de la cultura materna. El olvido de la propia historia, parte de la idea que existe algo previo a la contextualidad singular de quien se quiere educar. Se sabe que esto acarrea graves problemas en la enseñanza de prácticas y de contenidos porque las metodologías no son las apropiadas y el sentido de lo que se estudia, arranca a los estudiantes del mundo de lo simbólico que proviene de la ontología misma del contexto. El no atender a la contextualidad concreta hace que se eduque “para llegar” a poseer cierta cultura heterónoma, pero sin partir “desde” un mundo cultural, situado y vivo.

El pensar filosófico viene apuntando a descifrar este ideal antropológico que podríamos llamar también como una suerte de ecohumanismo, pero un humanismo contextualizado donde la historia humana y la historia del planeta van en paralelo, que además va cambiando y entrelazando sus propias dinámicas.

Hemos indicado que la apelación a «lo humano» ya no se puede formular en términos de un humanismo ingenuo sino que requiere sobre todo contornear las figuras concretas de lo humano y lo inhumano en medio de procesos contextuales. La contextualidad es entonces parte definitoria de la condición humana. Educar para un humanismo liberador implica enseñar a la toma de conciencia de lo inhumano de los seres humanos en su propia cultura. La inhumanidad vive también en la contextualidad, especialmente cuando se enseña al olvido de las variables materiales en que viven los seres humanos.

La contextualidad es el lugar donde una antropología filosófica, en este caso, debe tratar de elucidar la disputa filosófica de un modelo, de un prototipo antropológico que puede o no protagonizar los contextos culturales en los que vive, que se humaniza o no en la convivencia con los otros, tanto los que están cerca como los que están lejos (Salas 2017). De manera que la filosofía crítica no solo ha de observar e interpretar al ser humano en su contexto, sino que a partir de ello pueda evaluar, emitir juicios, pronunciarse políticamente y proponer activamente mejores formas de convivencia y educación liberadora, no universal totalitaria, sino culturalmente contextualizadas.

Nos parece que en el esclarecimiento del tema del ser humano, el cuestionamiento filosófico occidental se ha concentrado en describir alternativas antropológicas como el ser individual o el ser colectivo, el ser racional o el ser sensible, la historicidad o la universalidad, que me parece que en el diálogo con los saberes humanos son insostenibles, porque los seres humanos en nuestros mundos de vida no estamos polarizados ni obligados a mantener radicalmente esos extremos. La vida cotidiana, en donde también hay una

.....

sabiduría está siempre lo situado abierto al mundo todo donde los extremos juegan y se tocan, intercambien, se toleran, se convidan un poco de así. La pedagogía ha de tener al mismo tiempo una base antropológica filosófica (hacer un mejor ser humano) y un fin, un horizonte también socioantropológico (co-construir una sociedad mejor). Entre la base y el fin está la educación que es el instrumento para hacer la mejor historia posible en nuestro contexto específico, esta última está entre el ser, y el llegar a ser, entre el dejar de ser y el ser, es el ir siendo, la educación ha de ser la conciencia y a la vez el cuidador de este ese movimiento existencial y social.

Si bien la pedagogía no ha de ser pesimista, tampoco debe caer en romanticismos, la educación no puede esperar a darse en un momento de tranquilidad, sino que es un acto inmerso en el conflicto. La contextualidad no se refiere solo a la descripción de un estado de cosas sino también a la experiencia, a los símbolos y emociones vividas en ese estado de cosas del que uno es parte. Es por eso que la pedagogía debe ser también filosofía, filosofía de la educación que no solo de cuenta del estado de cosas, sino también de la crítica social de un orden reproductor de simbolismos e imaginarios de la dominación cultural y de las ideologías asociadas al orden comunicativo neoliberal, las que pueden ser cuestionadas con propuestas emancipadoras reflexivas. Consideremos este segundo supuesto.

REFLEXIVIDAD

Tradicionalmente la filosofía europea moderna se ha centrado en la auto-elucidación de la razón humana como aquello que determina la esencia del despliegue del espíritu de la humanidad, y se sabe que en contraposición ha habido también, como siempre posturas diferentes en las que resaltan la irracionalidad del ser humano. Sabemos que cuestiones como el pensamiento, la capacidad reflexiva, el razonamiento, el lenguaje filosófico, en fin, el **logos**, han gozado en la historia de la filosofía occidental un lugar

privilegiado, de un estatus incuestionable. En relación con eso la filosofía intercultural apunta al horizonte de retomar y revalorar la plural experiencia humana, y el de considerar la reflexividad humana como una cualidad racional abierta a otras racionalidades, a otras razones y a la convivencia con otras formas de conocimiento.

En el ámbito pedagógico, educar en y para la reflexividad ayuda a integrar otras dimensiones del ser humano sin caer en el relativismo de la negación de lo puramente racional. Para el filosofar intercultural, antes de lo que se pueda decir del ser humano a partir de su racionalidad, está aquello que no depende solo de su razón formal o instrumental, lo que pertenece a su mundo de vida, cuestiones que son prereflexivas, para él, sintetizadas en cuatro tópicos:

- a)** Las personas son contextos vitales.
- b)** Las personas se forman en contextos históricos-sociales.
- c)** Las personas forman parte de contextos de eticidad y moralidad.
- d)** Las personas están “encarnadas” culturalmente, abiertas a la constitución de mundos y a la trascendencia.

Nosotros estamos de acuerdo en que no se pueden dejar pasar los elementos previos, externos o independientes de la capacidad racional de los seres humanos. En este sentido, Salas (2009) señala: “...la reflexividad refiere a un proceso inherente a las culturas humanas, no necesariamente modernas, desafiadas al diálogo y a la comunicación con otras culturas. La idea de la reflexividad es clave, por tanto, para consolidar una instancia crítica dentro de las exigencias del diálogo intercultural, ya que permite desvelar las formas ideológicas de la racionalidad como astucia del poder” (p. 15).

.....

Cuando hablamos de prácticas educativas podemos tomar la reflexividad como el piso común desde el cual se puede partir en un espacio educativo para un aprendizaje más horizontal.

Como vemos, la cualidad de las culturas de poner en diálogo razones reflexionadas, que es como también podríamos entender la reflexividad, se encuentra dentro del mundo de la vida, en contextos concretos y aquí es donde adquiere importancia la noción de “experiencia”, porque el mundo es experiencial. Salas (2017) indica que, “...la experiencia de los seres humanos tiene como elementos coincidentes el mundo de la vida (cotidiana) que se caracteriza principalmente por ser un mundo previo” (p. 41).

La pedagogía americana si tiene sentido, habría de tener en cuenta que todos los seres humanos requerimos avanzar en una visión crítico de las formas habituales de socialización y de cuestionamiento de los estereotipos sesgados que imponen las formas de dominación, en este sentido es relevante entender que todo educando trae ya una cultura vernacular y que no se trata de, por medio de la educación institucionalizada, imponer una cultura a otra en sus multiplicidad de dimensiones. En América la experiencia histórica del encuentro-desencuentro de lo humano es un acervo de clases sociales y pueblos con culturas diferenciadas. No solo a partir de los sistemas que heredamos de la conquista y de la colonia, sino que pertenecemos a una región y a culturas en las que el intercambio cultural, y la existencia de la diversidad conflictiva son y han sido a todas luces evidentes en nuestras historias. Nuestra compleja contextualidad histórica-cultural experimenta un sinnúmero de relaciones socioculturales y políticas no solo como encuentros, también desencuentros, encontronazos y choques, además, que como nos advierte Tubino (2016), esas relaciones interculturales se dan históricamente a partir de condiciones desiguales, asimétricas que vamos a considerar brevemente a partir de tres experiencias que nos permiten atravesar desde el Norte hasta el Sur de América.

EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS DE FORMACIÓN INTERCULTURAL/DECOLONIAL

Experiencia mexicana

Es conocido que en México, además de los abundantes espacios de educación alternativa y autogestiva que tienen una mirada crítica, y que surgen desde fuera de la oficialidad del Estado, desde las comunidades indígenas, las periferias de las ciudades a través de colectivos, grupos religiosos, o en las zonas rurales⁹, están también las grandes iniciativas y propuestas de educación superior con carácter intercultural. Estas tienen sus orígenes y sus fines en y para su propio entorno, su contextualidad en la que conviven muchos mundos culturales en uno solo, en ellas la racionalidad tiene una forma más flexible y abierta que la razón instrumental predominante en las universidades de tradición moderna occidental. Entre aquellas están por ejemplo en Chiapas la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Intercultural de Chiapas y la CIDECI-Universidad de la Tierra-Chiapas.

A partir del levantamiento del Ejército Zapatista en 1994 se promovió, sobre todo en el territorio chiapaneco una organización a partir de la cual se generarían espacios e instituciones más o menos independientes del marco federal establecido para todo el país, es decir, espacios cuyos fines y formas se apegaban más a la realidad concreta y menos a un imperativo nacional donde las diferencias se invisibilizan (VVAA, 2018). Lugares en los que se atienden necesidades sociales tales como la salud y educación han ido adquiriendo desde entonces una estructura más originaria, más en concordancia con las propias formas de organización ancestral de los pueblos

9. Abundan los espacios no oficiales de educación e investigación de calidad con una mirada crítica. En ciudad de Puebla por ejemplo está la "Academia de Lenguas Clásicas Fray Alonso de la Veracruz", y en la zona rural, está por ejemplo Tlanemactiliztli. Academia de Filosofía y humanidades en Santa Ana Xalmimilulco, Estado de Puebla.

que ahí habitan. Es así que en 2004 y 2005 se abre la Universidad de la Tierra y la Universidad Intercultural respectivamente. Ambas experiencias se encuentran en Chiapas. La primera por iniciativa de la sociedad civil y la segunda desde las instancias del Estado, sin embargo ambas con una mirada intercultural/decolonial de la justicia social, del amor y respeto por la naturaleza, y con un papel de incidencia social y lucha por el reconocimiento a través de dos estrategias importantes; la autonomía en la elaboración de sus propios planes de estudio y la vinculación con otras universidades públicas y privadas con las que comparten proyectos en beneficio de los más marginados..

Estas instituciones son tan solo un ejemplo de una educación no occidentalizada construida “desde abajo” en las que el trabajo comunitario y la investigación científica no están separadas, en donde la tierra no es un recurso para estudiar y explotar, donde los títulos no dependen del grado académico sino del servicio, en fin, una educación pensada en su propia contextualidad organizada a partir de la reflexividad, a partir del diálogo comunitario y atenta a las diferencias étnicas y locales.

Empero, el territorio chiapaneco que cruza todo el territorio de los pueblos mayas es a la vez un nuevo escenario geopolítico que ha dado la enorme relevancia que tiene el movimiento indígena en las últimas décadas, pero es al mismo tiempo un escenario de diferentes intereses geoeconómicos ligados a los nuevos megaproyectos empresariales.

Las experiencias educativas en Amazonía

La Amazonía es un amplísimo ecosistema que cubre una parte de América del Sur y se expande por muchos de sus países, cobrando un enorme interés en las relaciones internacionales. En ella viven centenas de pueblos en diferentes niveles de contacto con las poblaciones mestizas y es casi imposible reducir todos estos contextos a ciertos factores comunes en lo económico, político y cultural. En lo que nos interesa, los procesos pedagógicos que

viven en los incontables pueblos amazónicos son relativamente diferenciados por los Estados y sociedades en que ellos se despliegan. Por la deuda que tenemos frente al trabajo de Freire y a la empecinada lucha ideológica llevada adelante por su gobierno actual, preferimos mantenernos en un entorno circunscrito a la región tupi guaraní. Por los diferentes niveles de contacto que tienen dichas poblaciones indígenas con la sociedad brasileña, aprovechamos las descripciones de los profesores de la Universidad de Mato Grosso, en que María Aparecida Rezende y Augusto Pasos nos indican que a pesar de eso existen algunos lineamientos específicos, existen algunos procesos políticos que podrían ser comunes a toda la Amazonía.

Para estos dos educadores, la promulgación de la Constitución Federal de Brasil de 1988 se ha vuelto un hito referencial. Los pueblos amazónicos han roto la mordaza que los mantenían en silencio y que los dejaban mudos en relación con el reconocimiento étnico de la sociedad hegemónica. A partir de entonces, crece en ellos el deseo de hacer una “educación escolar indígena”. Es fundamental involucrarnos dicen ambos colegas, una interlocución de los conocimientos primarios vividos, para corregir la estrecha focalización de las ciencias occidentales. En vista a considerar dimensiones esenciales de los conocimientos y saberes indígenas que resisten a la disecación e liofilización, de lo que en nosotros ya ha sido condenado al “desaparecimiento”: nuestra **animalidad**”.

Por otra parte, los diversos y heterogéneos movimientos sociales han pasado a lo largo de los años, estudiando a Paulo Freire y otros autores, con el fin de asesorar a los líderes volcados a luchar por la tierra: indígenas, MST y, más tarde, los quilombolas. Poco a poco, la situación brasileña fue cambiando y las luchas se han intensificado en la búsqueda de la conquista de tierras para sobrevivir y, así, conseguir evitar de ser explotados por los sistemas opresores del capital.

Sin embargo, en estos territorios esas luchas de emancipación deparan aún muchas barreras represoras y en momentos que toman ribetes muy violentos. Los pueblos amazónicos han tenido diversas

conquistas en la recuperación de algunos de sus territorios, que en el pasado habían sido invadidos. En la actualidad, el MST ha ocupado algunas tierras y los quilombolas han obtenido éxito al reivindicar para sí algunos de sus antiguos territorios. Todavía, esas luchas han estimulado a la organización de sectores económicos predominantes en la sociedad capitalista los grandes empresarios y el agronegocio. Ante el peligro de amenaza, ellos empezarán un golpe para destruir derechos conquistados en la Constitución.

En un momento de grave crisis por el calentamiento global, se toma una conciencia más aguda de la biosfera para el futuro de la humanidad, el problema político es el capitalismo transnacional apoyado por el actual gobierno brasileño, aprobando el incremento de pesticidas en los alimentos comercializados por Brasil, afectando tanto a su gentes como a los demás países. Al final, las tierras, la vegetación y todas las formas de vida brasileña están en peligro, clamando por socorro. Todavía, el apetito por ganancias de concentración de la riqueza hace que las voces de quienes gritan sean, de una forma o de otra, silenciadas.

Para Rezende y Passos (2016), los espacios de negociación y de poder de la sociedad siguen aún ocultos e intencionadamente invisibilizados. En el momento político actual que vive el Brasil, no existen espacios para discutir políticamente la cuestión de la interculturalidad. El Senado está formado por personas que son contrarias a la reforma agraria, a las políticas de agricultura familiar, estableciendo como prioridad la agroindustria. Con eso, las iniciativas para legalizar las tierras indígenas o su ampliación son frenadas.

Educación indígena y descolonizadora en Wallmapu

Mucho más al sur del continente, en el territorio mapuche chileno y argentino, el Wallmapu sigue siendo un territorio de disputa en lo económico, político y cultural. Desde muy temprano la conquista del territorio, el poder colonial a través de las congregaciones religiosas generó colegios para los hijos de jefes indígenas, y que luego en tiempos republicanos se difundieron en colegios misionales donde se educaban algunos niños/as indígenas que luego

.....

se destinaban al trabajo de escribiente e intérprete, y que eran considerados luego personas claves para el tránsito entre ambas sociedades. Luego de la conquista militar del territorio mapuche (1881), el Estado chileno generó establecimientos educacionales principalmente a nivel primario donde se formaban los niños/as y jóvenes mapuches de cierto nivel social y económico. Desde inicios del siglo XX, muchos líderes mapuches tuvieron la posibilidad de gestar nuevos liderazgos y redes sociopolíticas que ayudaran a defender los intereses de los mapuches, pasaban por ocupar un puesto de profesor normalista. Algunos de ellos alcanzaron notoriedad en los medios intelectuales.

A partir de las décadas finales del siglo XX comienzan a difundirse una serie de ideas y propuestas ligadas a la educación intercultural bilingüe, liderado por el Ministerio de Educación, que ha permitido en los últimos años generar un conjunto de proyectos educativos de tipo intercultural en territorio mapuche. Aunque estos proyectos y prácticas han logrado difundirse en muchos establecimientos rurales y ha contagiado con un cierto optimismo la idea de una educación que considere positivamente a la cultura mapuche, sobre todo inspirando a amplios sectores de los centros de formación de educadores, no ha logrado resolver los diversos conflictos y problemas asociados a una educación subordinada a la propuesta del Estado chileno, que surgen en la desvinculación entre las instituciones educativas que no conocen la lengua ni las prácticas culturales tradicionales y las diferentes estrategias que existen al interior de las comunidades indígenas.

Un problema principal irresuelto es la figura del educador tradicional, que es una persona de la comunidad contratada por sus eventuales conocimientos de la cultura y de la lengua, y no logra hasta ahora plasmarse en una propuesta productiva que asegure el diálogo intercultural e interétnico.

En síntesis, los proyectos educativos en los establecimientos de tipo intercultural son claramente insuficientes en sus propuestas generales de interculturalizar la educación, aunque destacan las innegables capacidades de algunas comunidades autogestionadas

y de muchos jóvenes profesores que se destacan por sus comprometidos trabajos al interior del aula, que tienen contenidos críticos y reflexivos.

Uno de los proyectos más interesantes es la Escuela de Llaguepulli, en territorio lafquenche donde la dirección de la escuela son autoridades mapuche y que han logrado avanzar en el curso de los años, en grandes avances en una educación que refuerza la identidad étnica, el manejo del mapuzungun, en el camino de la consolidación de una genuina educación mapuche en los bordes del lago Budi.

En síntesis, el breve acercamiento a estas tres formas contextuales de experiencias educativas moduladas por las tensiones y contradicciones con los Estados nacionales, nos demuestran que en toda América los grupos sociales, las minorías indígenas y los movimientos populares se encuentran en medio de severas tensiones sociales y políticas por la defensa de sus territorios. Ello obliga a pensar la pedagogía crítica más allá de las principales cuestiones de la filosofía de la cultura, es decir los fines, los valores y los principios de la educación, para profundizar una filosofía social y política que tenga en cuenta una justicia entre saberes.

Empero, a partir de las situaciones descritas y las problemáticas concretas y diferenciadas que tienen México, Brasil y Chile aparecen un conjunto de temáticas domesticadoras propiciadas por el capitalismo global, que empuja a la gestación de megaproyectos de desarrollo que no toma en cuenta los intereses de los pueblos y en forma especial en los territorios interétnicos. Esas “otras formas” de educación en América nos invitan a conocer mejor nuestras diversas contextualidades y no a proyectar ingenuamente el poder de cada Estado como elemento decisivo de un aglutinamiento de los pueblos en una América reunida, en efecto el Estado nación ha intentado configurar una realidad política social homogénea, pero esta perspectiva en nuestro tiempo ya traspasa las fronteras de los Estados por tratarse en muchas ocasiones de cuestiones que aluden a la misma humanidad. América está de algún modo unida geoculturalmente por sus propios territorios y por sus gentes que

están en contacto desde los orígenes del mismo ser humano en estas tierras, y lo que han intentado los Estados nación durante dos siglos de forzar y separar a los pueblos mismos.

Con ello apuntamos a valorar las contextualidades y a plantear proyectos utópicos ligados a las propias dinámicas de la reflexividad, nos muestran la riqueza sapiencial de tradiciones ancestrales menos antropocéntricas cuya visión del mundo es más holística. Pero no se trata solo de la educación indígena, o de lo que se denomina etnoeducación o educación intercultural, sino que involucra todos los espacios formativos donde se articulan nuevos espacios que aseguran el protagonismo de los sujetos y de los colectivos. Por ello, las experiencias populares y comunitarias difundidas en los barrios y lugares de tránsito de los migrantes son claves en la gestación de espacios interactivos donde se viva la solidaridad humana, y la utopía que todos seamos tratados como seres humanos y dignos.

Cuando se alude en este texto a una pedagogía crítica entendemos que ella ha de promover que los espacios educativos liberadores no se definen por proteger, aislar o envolver como en una burbuja elitista, sino que lleva a los sujetos a ser sujetos protagónicos de procesos educativos y sociopolíticos alternativos. Pedagogía que genera espacios para los desencuentros y conflictos derivados de las asimetrías sociales y políticas.

CONCLUSIONES

La actual comprensión de la pedagogía de Paulo Freire plantea interrogantes acerca de los sentidos que vinculan la emancipación y la opresión, ya que hasta ahora prosiguen procesos dialécticos entre opresores y oprimidos, de luchas de emancipación y domesticación. En las últimas décadas del siglo pasado existieron experiencias fallidas y derrotas sociopolíticas que se deben asumir. A veces, los intelectuales hacen diagnósticos para reconocer las

responsabilidades de otros, pero falta tener un sentido crítico de las auto evaluaciones de los que pagaron y sufrieron el mayor costo. La pedagogía crítica americana implica aprender de esos procesos dolorosos, ya que los movimientos sociales pueblos indígenas también se enfrentan a la negación de su realidad según el modelo que ahí está. Y entonces la pregunta es como nos dice Rezende y Passos (2016), cómo se encuentran fuerzas para que puedan organizarse nuevamente y cambiar las injusticias sociales que aún prevalece. Por ello, estos sectores sociales siguen reivindicado una educación escolar que sea capaz de caminar “codo a codo” con los sujetos populares y pueblos indígenas, respetando sus conocimientos y saberes. Una educación escolar que vuelva a la realidad ambiental de los pueblos indígenas, y que contribuya para su crecimiento y respeto.

En los diferentes contextos interétnicos de nuestra América se reconoce la relevancia de la formación social y crítica. En la actualidad, y producto de las crisis sociales y del impacto de la pandemia COVID-19, la pedagogía crítica sigue siendo pertinente para dar cuenta de las diversas prácticas educativas descontextualizadas en tiempos de crisis y por la inflación de las tecnologías no presenciales. La pedagogía requiere asumir que muchos sectores indígenas y populares siguen viviendo hoy en día en condiciones muchísimo más precarias, y en las que van aumentando considerablemente los procesos de violencia, racismo y discriminación lo que va restando protagonismo a las propuestas educativas alternativas, como las que se vivieron en el periodo de auge de proyectos populares. Aún se precisa poner sobre la mesa de discusión social los diversos mundos en tensión, que transformen a los educandos en sujetos protagónicos y participantes de todos los procesos sociales y políticos.

Por otra parte, la pedagogía crítica requiere ampliarse a muchos otros sectores de la sociedad, pero no encuentra siempre los apoyos institucionales necesarios, que se centran hoy más bien en el orden y en el control social. Muchas de estas nuevas propuestas en tiempos de crisis requieren de severos ajustes para asumir en toda su complejidad los procesos que llevan adelante los sectores

populares e indígenas, para clarificar su relación tensionada con la sociedad hegemónica.

En este sentido, aunque el artículo pretendió indagar por los modos en que se hace posible una pedagogía crítica, y por ello nos centramos sobre un par de supuestos principales que permiten entender la pedagogía crítica, hemos enfatizado la idea de generar proyectos compartidos de enraizamiento sociocultural y político. El interés que pusimos en relación con tres experiencias de prácticas descolonizadoras en territorios interétnicos en Chiapas, Amazonía y Wallmapu, y que podemos encontrarlas en otros territorios americanos, ya que justamente muestran que el proyecto educativo no es algo paralelo ni diferente de las dinámicas de los procesos sociales de lucha en el terreno económico y político.

Cuando indicamos que los dos elementos teóricos principales de la pedagogía crítica enunciados por ejemplo: la contextualidad y la reflexividad, permiten exponer y fundamentar la principal idea que una pedagogía crítica americana requiere hacerse parte de la principal innovación de la hermenéutica latinoamericana que estriba en el reconocimiento de los mundos de la vida periféricos, ligados a las culturas autóctonas y populares, y que son racionalidades alternativas a la racionalidad occidental dominante, lo que supone que dicha lógica subyacente integra la búsqueda narrativa y política de identidades plurales y mestizas. Este planteamiento proviene de dos tipos o modelos de hermenéutica latinoamericana:

- a)** El que se basa en las tradiciones simbólico-religiosas de cuño comunitario.
- b)** El que parte de los movimientos y sujetos históricos que definen una historia continental de luchas y resistencias.

En este camino de más de 50 años el aporte de Paulo Freire ha sido significativo en su dimensión pedagógica y política para construir tal pedagogía como un pensamiento político fuerte. El carácter crítico al que está ligado nuestro pensamiento pedagógico americano

.....

es porque se suma a los diferentes esfuerzos de pensamiento crítico latinoamericano. Las experiencias educativas reseñadas sucintamente de Chiapas, Amazonía y Wallmapu demuestran que toda práctica educativa va asociada a procesos de descolonización que muestran la relevancia del contexto territorial específico y el aumento de los niveles de conciencia política y cultural, y a la vez se ve sometida a las prácticas de violencia, de control policial y militar. Lo que implica que es un tipo de educación que resiste a ser funcionalizada e instrumentalizada por los gobiernos y por las instancias que se ocupan de la educación.

Este rol político-crítico del legado freiriano sigue estando vigente y siendo parte de las controversias políticas de los gobiernos de derecha que rigen nuestros países, a tal punto que una de las primeras iniciativas de los gobiernos neoliberales y conservadores ha sido inhibir las experiencias populares críticas o simplemente funcionalizarlas haciéndoles perder su mordiente crítico. Es un hecho mediático, confirmado por el discurso desde los inicios del gobierno de Jair Bolsonaro, que ha retirado con gran parafernalia a Freire sus enormes reconocimientos y méritos de gran educador popular y emblemático de las luchas de las mayorías de los países pobres y periféricos.

En esta senda la pedagogía crítica americana requiere avanzar en muchas otras proyecciones que se requieren en la actualidad, en la educación formal y en sus diversos niveles, pero son necesarios hoy desafíos más sistemáticos en los procesos que llevan adelante las universidades y los programas interculturales, entre otras se podrían destacar. Es necesario que esta pedagogía crítica se incorpore en los procesos transdisciplinarios de las universidades y centros de formación instalados en regiones interétnicas, y en especial se abran a los otros saberes que provienen de tradiciones de pensamiento de pueblos originarios bajo la forma de un diálogo genuino de saberes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Fornet-Betancourt, R. (Ed.). (2008). *Menschenbilder Interkulturell. Culturen der Humanisierung und der Anerkennung*. Verlagsgruppe Mainz.
2. Freire, P. (2005), *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
3. Matos, D. (2020). “Las múltiples formas de racismo y los desafíos que plantean a los sistemas de enseñanza superior”. De *Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 13.
4. Rezende, M. A. y Passos, L. A. (2016). “Educación indígena: el muelle real de la interculturalidad”. En Suerwald y Salas (Eds.). *La cuestión del reconocimiento en América Latina*. LIT Verlag.
5. Salas, R. (2009). “Pensamiento crítico y mundo de la vida en la filosofía latinoamericana”. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 11(1), 19-32.
6. Salas, R. (2017). “Interculturalidad, convivialidad y sentido del che en el mundo mapuche”. En Guerrero, A. J. y Olvera, C. (Eds.). *Contornos de diversidad y ciudadanía en América latina* (pp. 17-46). Ed. Porrúa-UNAM.
7. Salas, R. (2013). “Para pensar tópicos e temporalidades do encontro-desencontro na filosofia intercultural”. In Pizzi J. (Ed.). *Pensamento critico IV: Mundo da vida, Interculturalidade e Educação* (pp. 119-138). Pelotas. Ediciones UFP.
8. Salas, R. (2011). “Universidad, interculturalidad, y mundo de la vida. Hacia un proyecto multiverso de la formación universitaria”. *Inclusión social, interculturalidad y equidad en la educación superior* (pp. 119-131). Fundación Equitas.
9. Salas, R. (2020). *Luchas sociales, justicia contextual y dignidad de los pueblos*. Ariadna ediciones.
10. Tubino, F. (2016). *La interculturalidad en cuestión*. Ediciones PUCP.

-
11. VVAA. (2018). Prácticas otras de conocimiento(s). Clacso-Taller Editorial la Casa del Mago-Cooperativa Editorial Retos. 2 tomos.
 12. Yurén, M. T. (2008). Filosofía de la educación en México: principios, fines y valores. Trillas.
 13. Zúñiga, J. (2009). “La filosofía de la pedagogía”. En Dussel, Mendieta y Bohorquez. (Eds.). El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (pp. 607-619). Siglo XXI.



PEDAGOGÍAS DE LOS TIEMPOS REMOTOS



Autora:
Carla Wainszok

RESUMEN

En nuestro continente la filosofía de la educación tiene nombre propio: pensamientos pedagógicos del sur. Nos gusta nombrar a las pedagogías del sur como gramáticas decoloniales. Por gramáticas comprendemos una articulación entre experiencias, existencias, sentires y pensares. Gramáticas que cobijan singularidades y pluralidades. Gramáticas de un texto que van desde las experiencias singulares a pensares plurales. Rostros, otredades y políticas.

Nos invitamos a leer gramáticas poéticas del sur, ya que las pedagogías pueden ser poéticas pedagógicas. Nombrar poéticamente los conocimientos, las aulas, los silencios, las palabras, las distancias.

Poetizar desde el sur es desnaturalizar las historias pretenciosamente universales, con gramáticas decoloniales, posiciones de verdades que no conforman una “certeza cartesiana”, más bien preguntas y promesas de humanizaciones.

Las humanizaciones y las manos, las ciencias y las ternuras. Y es allí donde leemos y proponemos pedagogías de las ternuras. Las ternuras de las pedagogías, las ternuras de las tareas docentes. Las tareas y los quehaceres docentes, mientras hacemos nos preguntamos ¿qué (es) hacer? Saberes que saben que no saben, saberes que saben porque no saben, saberes que se preguntan por los sentidos de enseñar, enseñar es dejar señales, inventando palimpsestos. Y lo que permanece a pesar de las borraduras son las ternuras y las curiosidades.

Nombrar al sur es pensar al mismo tiempo continente y contenidos, un meditar plurinacional, complejo, diverso, ¿qué contenidos para nuestro continente?

Nos convidamos a pensar, sentir, imaginar las potencias y posibilidades de pedagogías otras. Pedagogías situadas, pletóricas de eros, mitos y logos.

PEDAGOGÍAS DEL SUR

Nos gusta nombrar a las pedagogías del sur como gramáticas decoloniales. Por gramáticas comprendemos una articulación entre experiencias, existencias, sentires y pensares. Gramáticas que cobijan singularidades y pluralidades. Gramáticas de un texto que van desde las experiencias singulares a pensares plurales. Rostros, otredades y políticas. Las gramáticas pedagógicas están siendo, están en construcción.

Pedagogías del sur en las aulas, en los movimientos sociales, en las cooperativas y anhelamos que también las políticas (educativas) las incluyan. Si de construir Estados de bienestar y buen vivir se trata no pueden estar silenciadas las gramáticas pedagógicas del sur (nuestro GPS). El corazón de estas gramáticas es una pregunta ¿quiénes estamos siendo?

Pregunta por las identidades. ¿Cómo es estar siendo desde el sur sin nombrarnos? Desnombramos cuando los manuales (escolares) hablan por nosotras/os. Desnombramos cuando desconocemos nuestras historias, nuestras filosofías. Desnombramos cuando los medios nos imponen como debemos ser. Desnombrar es despolitizar y despoetizar. Gramáticas poéticas del sur es el otro nombre de nuestros pensamientos.

¿Cómo construir pensamientos otros? Pensamientos pletóricos de eros, logos y mitos. Inventar otras narrativas. En lugar de necro logos proponemos pensamientos vivos y vitales. Logos descentrados y excéntricos. Logos otros, otros logos. Logos inéditos como nuestros tiempos. Inédito quiere decir sin editar, ¿cómo es leer lo aún no editado?

Saberes de un tiempo remoto, lo remoto de nuestros saberes y nuestros tiempos. Lo remoto puede ser lo pasado, lo lejano, lo extraño. Nos extrañamos ante los acontecimientos y nos extrañamos en términos de querencias. Lo remoto puede ser también controlado, control remoto, trabajos remotos.

Confusiones entre las vidas públicas y privadas. Lo público que se entromete en nuestras intimidades. Lo privado también es lo íntimo. Deseamos un “cuarto propio” donde pensar, escribir, leer. Anhelamos más que un cuarto propio, anhelamos tiempos para pensar, sentir, transitar y tramitar lo que está pasando, lo que nos está pasando.

Estamos dispersas/os como distraídas/os cuidando de nuestras familias, de nuestras amistades, cuidamos sueños y vidas. Políticas de los cuidados, pedagogías de los cuidados. Las dispersiones pueden ser ensimismamientos. ¿Se puede abrazar al mundo desde una ventana? ¿Las miradas se repliegan al mirar por las ventanas? ¿Cómo construir sentidos desde los ventanales y Windows? Profesorar es inventar sentidos aún en medio de una pandemia.

Nos asomamos y asombramos. Escribir y pensar el asombro, escribir y pensar desde el asombro. El asombro y los comienzos, el asombro y los orígenes. Pensar desde lo originario y los orígenes, pensar originalmente en estos tiempos. ¿Si el pensar no es original se puede llamar pensar?

El pensar de las lenguas, ¿cómo habitar lenguas vivas? Las comunidades que se expresan en distintas lenguas y entonces pensar las lenguas de las comunidades. Pensar el sur es pensar las lenguas que pronunciamos y las que dejamos de enunciar. Las lenguas perdidas y los nuevos lenguajes. Las lenguas perdidas convertidas en palabras sueltas y las lenguas “bastardas”. Pensamientos jaspeados.

Ch’ixi literalmente se refiere al gris jaspeado, formado a partir de infinitud de puntos blancos y negros que se unifican para la percepción, pero permanecen puros, separados. Es un modo de pensar, de hablar y de percibir que se sustenta en lo múltiple y lo contradictorio, no como un estado transitorio que hay que superar (como en la dialéctica), sino como una fuerza explosiva y contenciosa, que potencia nuestra capacidad de pensamiento y acción. (Rivera, 2015, p. 295)

Pensar no es repetir frases hechas, es deshacer las frases, interrumpir la repetición para inventar nuevos conceptos. Inventar incluso el nombre de pedagogías, plurales y en plural.

Las pedagogías pueden ser un género epistolar. Entonces pueden ser cartas, intercambios de palabras. Transmisiones. Cartas enviadas al pasado, al presente y al futuro. “La creación del futuro es una maravillosa capacidad del lenguaje, que articula los tiempos y logra que sus inflexiones hagan real lo que no existe en ningún lado salvo en las palabras” (Pradelli, 2011, p. 67). Palabras apalabradas. Dar la palabra. Cartas enviadas entre generaciones. Palabras escritas entre generaciones. Contemporaneidades difusas y complejas. Palabras que convidan y se convidan comunidades. Cartas singulares y plurales. Cartas amorosas. Saber querer y querer saber. ¿Por qué no existe una palabra en castellano que signifique pensar comunitariamente?

Los tiempos de las cartas, de las tizas, los tiempos virtuales y remotos. Las tizas dibujan mundos, hacer trizas las tristezas. Las historias no son lineales, las historias se repliegan y despliegan. Nos gustaría entonces dibujar otras formas, otras formaciones no las que están basadas en una línea de tiempo. ¿Y si inventamos árboles de tiempos? Las raíces, las ramas y las hojas. Las hojas del árbol, la hoja en la que estoy escribiendo. Hojas verdes, hojas secas. Viejas y nuevas hojas. Las savias y las sabias.

Arrojamos botellas con cartas al mar. Los mares y los amares. ¿Nosotras/os no fuimos arrojados al “Nuevo Mundo” cuando fuimos expulsadas/os de otras lenguas?

¿La maldición de Malinche? ¿Mal-dicción? O la “oportuna” posibilidad de acusar de los males a las mujeres. La (s) lengua (s) de Malinche, la tentación de Eva. Dejar de contar (nos) las costillas. Las mujeres y las historias. ¿Quiénes escribían las historias? Las mujeres en las historias. En el siglo XIX nuestras mujeres podían batallar, escribir cartas privadas, pero no escribir (las) historias Manuela Sáenz, Guadalupe Cuenca, Juana Azurduy. Nos convidamos en

este otro tiempo a estar siendo sureñas. Sureñas es un nombre, el nombre de un pensar y un sentir relacional.

Nos convidamos a escribir cartas ya no (solo) privadas. Cartas y pedagogías singulares y plurales. Correspondencias entre los mundos singulares y plurales. Correspondencias entre las biografías y las historias.

Los tiempos de las cartas, el tiempo de la escritura, el tiempo de la espera. Las cartas y las pedagogías tienen otras temporalidades. El tiempo de la espera y la diseminación. Diseminación es el otro nombre de las diásporas. Las pedagogías y las cartas acortaban y acortan distancias entre los tiempos de las siembras.

Pedagogías arbóreas, historias de árboles y conocimientos, que se despliegan en comunidades, transmisiones y generaciones. En las tres, están presentes nuestros modos de nombrar al mundo, nuestros modos de construir mundos. Escribimos y narramos para no ser habladas/os por una epistemología colonial y racial.

¿Se puede enseñar que no estamos siendo? ¿Se puede seguir diciendo que somos caníbales, bárbaras/os? ¿Cómo enseñar y transmitir que estamos siendo? Se trata de formar sujetos capaces de escribir, leer, amar, imaginar, soñar, desear, nombrar y por, sobre todo, conocer y reconocer(se).

El conocimiento cumple, por lo tanto, la función de activar la necesidad de ser sujeto, ya que cuando pensamos en la relación de conocimiento, esta no se remite al conjunto de contenidos clasificados, sino que abarca los desafíos por construirse como sujeto desde el acto mismo de construir contenidos. (Zemelman, 2007, p. 28)

Saberes existenciales, volitivos y emotivos forman sujetos capaces de nombrar y construir sus propias voces. “¿Quién soy?, ¿quiénes estamos siendo? Preguntas que nos vinculan con las infiniciones más que con las definiciones. Las infiniciones y el infinito. Las definiciones encierran, “excelean”. Desenclaustrar las lenguas para construir otros tiempos. “Tal vez habría que pensar si los docentes,

.....

en esa complejísima trama que implica la transmisión, no estamos siempre, cada vez que se concreta, dando con el lenguaje un alimento que implica porvenir” (Pradelli, 2011, p. 23).

Los devenires de las transmisiones; las narraciones de nuestras historias, nuestras filosofías, nuestras biografías. ¿Cómo se enredan las historias (sociales) y las biografías? Los movimientos del ser más allá de las miradas y las temporalidades. Los tiempos de los aprendizajes, los aprendizajes del tiempo.

La dimensión del tiempo fue fundamental en la concepción civilizatoria apuntalada en el proceso evangelizador que pretendía redimir a los ‘salvajes’ indios y a los ‘infieles’ negros africanos y que permitió en consecuencia, encomendar a unos y esclavizar a otros en esa gran empresa militar de expansión del capitalismo hacia esta parte del mundo, hacia esta terra nova expedita para ser apropiada y deglutida en sus más variados aspectos. (Albán, 2013, p. 443)

Las pedagogías latinoamericanas desean contribuir al debate, a la argumentación de lo (otro) pedagógico desde el Sur. Para decirlo de modo más enfático, los pedagogos no tienen porque asumir los problemas de las ciencias humanas y sociales. La pedagogía surgió del cariño de los padres y los deseos de supervivencia, y las formas de convivencia de la especie humana aprendió a configurar para servirle de nichos vitales. Este origen de la relación pedagógica no puede ser olvidado. (Assmann, 2013, p. 48)

Pedagogías de las memorias y las desmemorias. Las memorias de las pedagogías, las desmemorias pedagógicas. Desde ese no olvido nos convidamos a construir comunidades entre singularidades y pluralidades.

Pero la comunidad, la comunidad en formación (la única que conocemos hasta ahora), ya no es estar uno junto a otro, sino el estar uno con otro en una pluralidad de personas. Y esa pluralidad, si bien se mueve conjuntamente en pos de una cierta meta, experimenta por completo una predisposición mutua, una oposición dinámica, un fluir del yo hacia el tú, hay comunidad cuando la

comunidad acontece. La colectividad se basa en un decrecimiento organizado del elemento personal mientras que la comunidad se basa en su aumento y en su confirmación en la mutualidad. (Buber, 2013, p. 138)

La mutualidad de la cual habla Buber está en el origen etimológico de la palabra *communitas*: el *cum* latino y el vocablo *munus*. “Lo que prevalece en el *munus* es en suma la reciprocidad o ‘mutualidad’ del dar que determina entre el uno y el otro un compromiso” (Esposito, 2003, pp. 22-23). Entonces las *communitas* no es “una posesión, sino por el contrario, una deuda, una prenda, un don a–dar” (Esposito, 2003, pp. 22-23). El don aparece en la perseverancia del ser, en el querer vivir, en la voluntad de vivir-común, en el convidar mundos. Comunidades existenciales.

Como dijimos, transmitir es dar el mundo, y para dar el mundo, es preciso apropiárselo previamente. Enseñar lo conservado, eso es educar. El contacto con lo viejo (y con los viejos), con los muertos y con ciertas prácticas ligadas a la custodia, al acopio, al registro y a la colección, así como otras vinculadas a la distribución y al reparto, es inevitable. Tan inevitable como la disposición de un ejército selecto de agentes encargados de practicar ese reparto entre las nuevas generaciones. Cuando una educación tiene lugar se pone en marcha la maquinaria que fabrica patrimonios y oferta repertorios. (Alliaud-Antelo, 2009, p. 28)

SUR VERSIONES

Nos convidamos a leer gramáticas poéticas del sur, ya que las pedagogías pueden ser poéticas pedagógicas. Nombrar poéticamente los conocimientos, las aulas, los silencios, las palabras, las distancias.

Pensamientos pedagógicos que cifran lo crítico ampliando el horizonte de racionalidad. Pensares, sentires, existencias. Las existen-

.....

cias como potencialidades y posibilidades. Desde las “potencias plebeyas” deseamos problematizar los modos del pensar colonial, un pensar binario y dicotómico. El eurocentrismo es:

... una perspectiva binaria, dualista, de conocimiento ... No sería posible explicar de otro modo, satisfactoriamente en todo caso, la elaboración de eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento, de la versión eurocéntrica de la modernidad y sus dos principales mitos fundantes: uno, la idea-imagen de la historia de la civilización humana como una trayectoria que parte de un estado de naturaleza y culmina en Europa. Y dos, otorgar sentido a las diferencias entre Europa y no Europa como diferencias de naturaleza (racial) y no de historia del poder. Ambos mitos pueden ser reconocidos, inequívocamente, en el fundamento del evolucionismo y del dualismo, dos de los elementos nucleares del eurocentrismo. (Quijano, 2003, p. 211)

Europa se presenta a través de una filosofía expoliadora como una lección a seguir, una elección, como historias que se pretenden universales y no lo son.

Poetizar desde el sur es desnaturalizar las historias pretenciosamente universales, con gramáticas decoloniales, posiciones de verdades que no conforman una “certeza cartesiana”, más bien preguntas y promesas de humanizaciones. Las humanidades que no son solo las ciencias. Las manos y las humanizaciones. Las manos dibujan otros mundos. Conocimientos y amorosidades. Ciencias y ternuras. Gabriela Mistral y José Martí, poéticas del sur.

¿Cómo nos relacionamos con los mundos? ¿Cómo nos vinculamos con las otredades? La letra con sangre no entra. La poetisa chilena nos recuerda y nosotras/os (la) recordamos: “sin amor, tu inteligencia da monstruos o da muertos ..” (Mistral, 2018, p. 21). Los conocimientos sin amorosidades pueden volverse fósiles. No habría arqueología de saber que los rescaten. El amor y los conocimientos,

el amor a los conocimientos. Conocimientos que se convidan, en el convite está la vida. Conocimientos que desbordan las vidas. ¿Qué quiere decir “economía del conocimiento”? ¿se puede ahorrar el conocimiento? Pensamientos vitales que nada tienen que ver con productivismos también financieros.

Y nombrando gramáticas que develan secretos ¿Por qué decimos “brecha digital”? La palabra brecha viene del francés brèche quiere decir boquete, mella, puede ser una rotura en una pared o muralla y en un frente de combate. ¿Las brechas ocultan las desigualdades? Desigualdades económicas, culturales, pedagógicas, de géneros. Si el concepto para nombrar lo contrario de la desigualdad es la igualdad ¿Cuál es la palabra contraria a brecha?, ¿o acaso hay un silencio alrededor de la brecha?

Contra los olvidos y los silencios polinizar de pensamientos sobre los sures. “Hay un cúmulo de verdades esenciales que caben en el ala de un colibrí” (Martí, 1961, p. 97). Para nosotras/os el colibrí es Martí. Martí-colibrí quien nos enseñó acerca de las relaciones entre ciencia y ternura. Su proyecto apuntaba a “abrir una campaña de ternura y de ciencia, y crear para ella un cuerpo, que no existe, maestros misioneros” (Martí, 1961, p. 102).

Cartas y misiones son los materiales martianos misiones de maestras/os, misiones pedagógicas, las cartillas de las campañas de alfabetizaciones, cartas decía Martí se llamaban sus notas que eran publicadas en diarios y periódicos.

Ciencia y ternura, y es allí donde leemos y proponemos pedagogías de las ternuras. Las ternuras de las pedagogías, las ternuras de las tareas docentes. Las tareas y los quehaceres docentes, mientras hacemos nos preguntamos. ¿Qué (es) hacer? Saberes que saben que no saben, saberes que saben porque no saben, saberes que se preguntan por los sentidos de enseñar, enseñar es dejar señales, inventando palimpsestos. Y lo que permanece a pesar de las borraduras son las ternuras y las curiosidades. Curiosidades antaño prohibidas y luego redimidas. Solo hay que recordar que la curiosidad integraba el índice de prohibiciones durante la Eda Media. Y fue

.....

el autor de la “Docta ignorancia”, Nicolás de Cusa quien la (a) trajo hacia nosotras/os. ¿Cómo se despliegan los saberes sin curiosear? La curiosidad como relación con los mundos otros. Curiosear para saber, saberes curiosos.

La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación a descubrir algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos. (Freire, 2008, p. 33)

Ternurar y curiosear desde el sur. Las curiosas ternuras. Lo contrario a estos saberes curiosos es el saber cruel.

Me importa enfatizar aquí, explícitamente, que ese saber, respecto de esa pauta cultural distinta, perturba algún saber establecido en un sujeto cruel ... Ese saber perturbador cobra además, un valor absoluto, algo realmente grotesco, de donde se infiere, que el saber cruel es, nada menos, saber ignorante. A partir de allí, el saber cruel y quien lo sostiene procurará, en primer término, discriminar al portador de esa pauta cultural distinta. (Ulloa, 2012, p. 111)

Denunciar el saber cruel es continuar anunciando ... una educación que muestre y valore las diversidades culturales, étnicas y de género y no preserve los consensos del viejo orden jerárquico, exclusivista y rutinario y a veces dogmático. (Fals, 2012, p. 78)

Pensar el sur es pensar al mismo tiempo continente y contenidos, un pensar plurinacional, complejo, diverso, ¿qué contenidos para nuestro continente? Pensar y tensar las formaciones docentes. Las lenguas de las ternuras “narra con donaires; sabes que tu oficio, que es de ternura, te ha vedado ser seco de corazón; también te prohíbe serlo de lenguaje” (Mistral, 2018, p. 29).

Las lenguas de las ternuras pedagógicas para contrarrestar las desigualdades. Las desigualdades no son solo económicas, desigual-

dades culturales, simbólicas, de géneros, pedagógicas. Misiones, maestros ambulantes y escuelas ambulantes.

Elas eran fáciles de confeccionar. Había una mesita, una radio y un maestro rural de tipo apostólico ... Guardo el recuerdo de esas y de otras invenciones geniales del gran reformador José Vasconcelos, quien alfabetizó con ayuda de los maestros misioneros, del cine y de la radio a millares de campesinos (Mistral, 2018, p. 194). Vasconcelos lector de Martí y amigo de Gabriela recrea las escuelas.

El ambiente que se creaba en las escuelas primarias ambulantes en ese conjunto de alumnos cuya edad iba desde los seis años a los 60, me parecía precioso ... Allí tuve yo la alegría de aprender que ha sido una vieja y malhadada superstición aquello de que el indio americano padece de una incapacidad intelectual irredimible. (Mistral, 2018, p. 194)

¿Acaso no hay hoy maestras/os ambulantes que se acercan a las/os estudiantes? ¿Qué buscan y van en búsqueda de sus estudiantes? Estar siendo un/a docente ambulante. Invenciones de encuentros pedagógicos a pesar de las distancias. Experiencias pedagógicas en tiempos de pandemia. Escuelas de pensamientos. Nuevos territorios para incursionar y excursionar. Leer, imaginar como otro modo de estar en movimiento. Movimientos pedagógicos. La escuela nueva y el Lago Titicaca. La escuela Ayllú de Warisata y Gabriela Mistral. La cuestión del indio no es solo la posesión de la tierra.

En veces embebidos, niños amautas de la puna peruana o cholitos que ponen un timbre de fuente viva entre la sequedad de vidrio contra el cielo en que tiembla el Anáhuac; o los indiecitos de Titicaca que cantan mientras las barcas fluyen de sus manos como encajes de agua. (Mistral, 2018, p. 46)

El lago como símbolo de la vida, la vida fluye entre el sentir y el pensar. Las aguas discurren algunas veces, de forma mansa, otras se agitan y brotan con sus memorias a cuesta. El curso del lago y de los saberes. Saberes en curso. Bucear buscando perlas. Pedagogo-

gías remotas latinoamericanas. El discurrir y los discursos. La vida (con) fluye entre el sentir y el pensar. ¿Cómo se miden las profundidades de los pensamientos y del lago?

Pedagogías y lecturas, pedagogías de las lecturas. "... el texto es un río, un torrente múltiple, siempre en expansión" (Piglia, 2005, p. 20). Desde ese torrente nos contamos, nos narramos, inventando (id) entidades. Pedagogías dialógicas que construyen existencias y suponen posiciones, composiciones y no imposiciones.

Las docencias como intérpretes, un/a docente es un "traductor/a" los quehaceres sobre los textos es un trabajo de "traducción", leer textos y contextos sin pretextos. Hermeneúticas y "círculos de cultura". Narrativas donde confluyen existencialismos, conflictos de interpretaciones y emancipaciones. Pedagogías, teologías y filosofías de la liberación. Las deliberaciones de las liberaciones. Los conocimientos y los círculos concéntricos. Como si la palabra fuera una piedrita que arrojamos al agua y entonces los movimientos que no cesan, los movimientos del ser y la potencialidad de rozar biografías. Los textos, las vidas, las biografías.

Textos y texturas, las texturas de los textos, un/a docente también es un actor, una actriz, tiene "papeles" que representar, e incluso la clase puede ser una escena. Y aunque tenga que decir el mismo texto, nunca es el mismo, ni el texto, ni el/la docente. Como el río y el filósofo que nos invita a cruzarlo. ¿Cuántas veces hemos cruzado el río? ¿Cuántos ríos hemos cruzado? ¿Quiénes estamos siendo?

SUR REALISMOS

Leer es recitar es decir inventar entonces poéticas pedagógicas de igualdades. Las igualdades como amorosas irreverencias. Leer no es repetir ni dejar que se nos impongan habladurías.

Las lecturas y las interpretaciones. Las lecturas y los ensayos. Los ensayos de (las) lecturas. Ensayar escritos, ensayar obras, ensayar

políticas y pedagogías. Ensayos latinoamericanos que vinculan el “sentipensar”. Los conocimientos y los afectos. Los afectos y los efectos de los conocimientos. Toda educación es sentimental, toda lectura es sentimental. “Pasión de leer, linda calentura que casi alcanza a la del amor, a la de la amistad, a la de los campeonatos” (Mistral, 2018, p. 56).

Las docencias y las lecturas, las lecturas docentes. Las docencias y las escrituras, las escrituras docentes. ¿Qué modos de las autorías creamos en la cotidianeidad de nuestras existencias y experiencias? ¿Qué significa pensar nuestras prácticas? ¿Qué (es) escribir desde el sur? ¿Cómo construimos registros pedagógicos? Diarios de bitácora que nos dan esperanzas en que los barquitos de papel continúen navegando. ¿Quiénes tienen acceso a las lecturas de nuestras experiencias?

Ser una aprendiz del pensamiento, ser una escritora de historias que enredan amorosamente pedagogías y filosofías. Pensamientos pedagógicos, pedagogías de los pensamientos.

Los deseos como materiales de las pedagogías, ¿los deseos como materias pendientes de un “sistema educativo”? ¿Qué significa que la educación sea un sistema? Los presupuestos educativos no pueden ser solo económicos, nuestros pre-supuestos son las igualdades, las amorosidades, las libertades, las diversidades.

Pedagogías problematizadoras que nos invitan con otras pedagogías, pedagogías otras, pletóricas de vida, fenomenologías de las ternuras. “... la vida está ahí y trabaja con la obstinación de la onda contra la firmeza del acantilado que la aprisiona” (Taborda, 2011b, p. 61).

Pedagogía de la vida, la mujer y el hombre, se formulan preguntas “sacado de su mundo originario, del mundo total, ese hombre se dirige a los entes y los interroga” (Taborda, 2011, p. 253). Y el maestro y pedagogo Taborda, en tanto ser arrojado al mundo, se vincula al mismo desde la curiosidad y la pregunta “en toda situación cog-

.....

noscitiva el hombre interroga al mundo y le pide una respuesta” (Taborda, 2011, p. 253).

Interrogar al mundo es humanizarlo, en ese caso las respuestas son creaciones humanas. Las manos y las humanizaciones. Las humanizaciones y las deshumanizaciones. Las humanidades que no son solo las ciencias. Las humanidades y las narraciones, cada vida cuenta. Cada vida cuenta si puede desplegarse caso contrario estamos hablando de vidas precarias y precarizadas. Vidas desechas y desechadas. Vidas “low cost”. Low cost supone que están regidas por el mercado y la meritocracia. Vidas desesperadas.

Dicen que Scherezade narraba todas las noches para no morir y tal vez sea cierto, pero no es menos cierto que Scherezade encantaba a las/os oyentes y encantaba a la noche. ¿Qué contamos en las escuelas? ¿Con quiénes contamos? ¿Encantamos? “... contar es la mitad de las lecciones, contar es medio horario y medio manejo de los niños, cuando como en adagio, contar es encantar, con lo cual entra la magia” (Mistral, 2018, p. 59). Pedagogías que cuentan para niñas/os, jóvenes, adultas/os. ¿Por qué pensar que lo pedagógico es solo para niñeces? Dejar de cobijar en la palabra pedagogía solo a las infancias. O ¿acaso no necesitan de ciencias y ternuras las/os adultas/os que alguna vez fueron expulsadas/os del “sistema”?

Las pedagogías del sur sueñan con alfabetizaciones otras, con inventar geonarrativas. Si la geografía es el dibujo de las tierras, la geonarrativa es el nombre del pensar y nombrar desde el sur. Estamos siendo entre palabras, estamos siendo palabras. Ser/sur. Devenir sur. Sentir y pensar lo remoto, lo extraño, lo (aún) ignoto, el presente, y los devenires. Devenir en palabras, devenir en bienvenidas y buen vivir. Las pedagogías remotas latinoamericanas y las relaciones textuales de las existencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alban, A. (2013). Pedagogías de la re- existencia. En Walsh C. (Ed.). *Pedagogías de-coloniales*. ABYA YALA.
2. Alliaud, E. (2009). *Los gajes del oficio*. Enseñanza, pedagogía y formación. Editorial Aique.
3. Assmann, H. (2013). *Placer y ternura en la educación*. Hacia una sociedad apren-diente. Editorial Alfa Omega.
4. Buber, M. (2013). *Yo y tú y otros ensayos*. Editorial Prometeo.
5. Espósito, R. (2003). *Communitas*. Editorial Amorrortu.
6. Fals, O. (2012). El neohumanismo en la sociología contemporánea. *Ciencia, com-promiso y cambio social*, 78.
7. Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Siglo XXI.
8. Martí, J. (1961). Maestros ambulantes. Ideario Pedagógico. Ministerio de Educación.
9. Mistral, G. (2018). Ama. En Pfeifer, E. (Ed.). *Mistral Gabriela Pasión de enseñar (pensa-miento pedagógico)* (p. 21). Universidad de Valparaíso.
10. Mistral, G. (2018). Palabras a los maestros. En Pfeifer, E. (Ed.). *Mistral Gabriela Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)* (pp. 29-38). Universidad de Valparaíso.
11. Mistral, G. (2018). Imagen y palabra en la educación. En Pfeifer, E. (Ed.). *Mistral Ga-briela Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)* (pp.190-199). Universidad de Valparaíso.



HACIA UNA EDUCACIÓN FILOSÓFICA EN DIÁLOGOS ENTRE CULTURAS



Autor:
Mauricio Langon

RESUMEN

A partir de una perspectiva antropológica se busca entender la educación, para ello nos detendremos en algunos conceptos que forman parte de la constelación conceptual en que nos moveremos; miraremos y escucharemos una escena concreta en la que se gesta esta perspectiva, y terminaremos con algunos aportes tendientes a definir criterios y preguntas para planificar, realizar y valorar lugares educativos.

INTRODUCCIÓN

Este se propone reflexionar y debatir la educación: o sea, las acciones específicamente humanas de **educar** y **educarse**. La **escuela**, inventada en la Grecia clásica, para educar sacan a los niños de sus casas, de los espacios y tiempos privados en que aprendieron a comer, caminar, hablar y otras cosas. Un **pedagogo**, esclavo, los lleva a otro lugar, **público**. Ahí se les abrirá, durante un tiempo **libre**, un mundo más allá del hogar. Propongo darnos este espacio-tiempo “libre” de escritura y lectura para pasar la experiencia de pensar juntos la educación, en reflexión y discusión. En un mundo sin esclavos.

La lectura y la escritura (como los medios de encuentros a distancia que nos provee la tecnología actual) habilitan encuentros en y desde lugares-tiempos distantes. Se configuran como un **lugar** (un **área**: una porción determinada de espacio durante cierto tiempo). Lo construimos y nos va constituyendo como grupo.

Espero que este texto llegue a ser un recurso para mirar la educación de un modo más amplio, que permita encarar mejor sus problemas. Pasaremos por una perspectiva antropológica para entender la educación:

- 1) Nos detendremos en algunos conceptos que forman parte de la constelación conceptual en que nos moveremos.
- 2) Miraremos y escucharemos una escena concreta en la que se gesta esta perspectiva.
- 3) Y terminaremos con algunos aportes tendientes a definir criterios y preguntas para planificar, realizar y valorar lugares educativos.

Este texto quiere poner en discusión resultados abiertos y provisorios. La presentación va y viene entre dicotomías fuertes con un pie en las nubes de la abstracción teórica y otro en las tierras.

UNA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA PARA LA EDUCACIÓN

“Educación” se dice en muchos sentidos

Bajo la apariencia de hablar de lo mismo se discuten asuntos muy disímiles cuando nos referimos a educación. Es una ambigüedad grave porque, al no ponerse en tela de discusión el concepto (¿cómo se define?, ¿cuáles son sus sentidos y funciones?, ¿por qué, para qué? y cómo los seres humanos **educan** y **se educan**?) se dan por aceptados presupuestos que impiden **pensar la educación en tanto tal**. Que incluso, niegan la educación.

Algunos la creen innecesaria, superflua o inútil por presuntas condiciones biológicas que harían a algunos ineducables y otros se bastarían solos. O por la ilusa creencia que educar es dejar brotar algo que **ya está** en cada sujeto. O porque ven en la educación un mero medio o instrumento para finalidades particulares de un país (que espera de ella que produzca su **desarrollo** o mejore su **competitividad**, que consiga trabajo a su gente, que elimine la pobreza; o que enseñe a sobrevivir con ínfimos recursos).

Pero no es posible sostener una discusión racional sobre algo sin pasar por la «primera operación de la inteligencia» que consiste en conocer qué hay «detrás de las palabras», o sea, en definir los conceptos. (Thibaut, 2006, p. 21)

Enfocaremos las educaciones en un marco antropológico, en su función **antropogenética**. La educación está constituida por las actividades humanas de enseñar y de aprender, que generan y otorgan continuidad, y a los procesos de hominización y humanización. Es decir, integra los procesos internos de cada grupo que ha **llegado a ser humano** en determinado **lugar** (en el que se da y al que da significación) para hacer humanos a sus **nuevos**, y continuar así su modo particular de seguir estando como humanos.

Los procesos de existencia y consolidación de nuestra especie se dan al interior de distintos grupos humanos en estos procesos variables, conflictivos y nunca cerrados, parcialmente conscientes. Procesos que a su vez van instituyendo, continuando y modificando a ese grupo y su hábitat. Sus orígenes se nos pierden en regresión infinita al pasado, y su final se nos presenta como indeseable y se diluye en un futuro imprevisible e inproyectable. Pensar nuestro tiempo humano, nuestro ser histórico, exige poner su racionalidad no en los conceptos inmóviles y atemporales de **principio y fin**, sino en el mientras tanto histórico y contingente, y de la existencia humana: personal y colectiva. No se trata de pensar el devenir **ordenándolo** desde lo inmóvil; sino de pensarlo en la vida misma, en la espacialidad y temporalidad donde nos encontramos y estamos siendo. Lugares-tiempos entre grupos y personas distintas que ahí se encuentran.

El encuentro invita conflictivamente a acercarse y a alejarse, a amar y a odiar, a convivir y matar, a meterse y a huir, a juntarse y a aislarse. El encuentro puede ser «choque» (de culturas, racionalidades, intereses): el no reconocer al otro como humano, el desear exterminarlo o, si no, someterlo y usarlo; o al menos aislarlo. Este camino conoce múltiples variantes: el recurso violento a la fuerza física, que se gesta y se acompaña con razones, propagandas y “educaciones”, modos más alambicados que pueden entrar espirales de violencia «vertiginosa».

Los momentos y lugares de encuentro (todos, pero aquí pensamos particularmente los educativos) pueden también ser lugares de **diálogos**, de modo de avanzar a través de o entre la diversidad de personas y grupos humanos; pese y gracias a sus distintos modos de sentir, de valorar, de pensar y de hacer. Aquí sustentamos la alternativa de procurar transformar los espacios-tiempos educativos (y otros) en encuentros de diálogos que, en el fondo, son siempre interculturales, entre culturas.

En la actual situación de **mundialización** hace del mundo un macroespacio entre culturas, pensar el “encuentro” como problemático a partir de reconocer el carácter conflictivo, limitado y social de lo humano, y asumir una perspectiva radical, filosófica y dialógica en educación, parece necesario.

¿De qué hablamos cuando hablamos de educación?

La educación es un fenómeno propio de cada grupo humano, que consiste básicamente en constituir como humanos, y como humanos de ese grupo, a sus nuevas generaciones. La educación hace seres humanos de ese grupo, distintos de otros.

Cada grupo se va haciendo humano a su manera: va generando sus modos de sentir, valorar, hablar, pensar, actuar, imaginar, construir, creer y crear. Constituye su cultura en amplio: desde dar sentido a la existencia singular y colectiva, a sus modos de trabajar en, con y sobre la “naturaleza”, de plasmar su “espíritu” en obras “materiales”: pinturas rupestres, pirámides, rascacielos, sinfonías, epopeyas, teorías... La cultura en conjunto, opera como sistema¹⁰,

10. Los guaraníes mbya emplean el término eko (reko, teko) traducido generalmente por “cultura”, “costumbres”, etc., pero que ellos traducen siempre por “sistema”. Comparan “nuestro sistema” (el mbya) al “sistema de ustedes” (o de los “blancos”), tienen distinta coherencia interna, no inmutable. En sus músicas sacras usan violines y guitarras, hablan varios idiomas, usan relojes y calculadoras. Conservan íntegra su cambiante id-entidad cultural. Rechazan mandar sus hijos a las escuelas. Piden tierras que les fueron quitadas. Sugieren “casas de sabiduría” inter-culturales. Con ellos conversamos como siempre: tomando mate.

previo a cada humano singular, que aporta identidad (importancia propia) y sentido a la existencia del grupo y de cada uno de sus miembros. De este modo se reconocen mutuamente como humanos y, en cuanto tales, como valiosos.

La educación es **endoculturación**: proceso interno a cada grupo humano por el cual cada grupo provee su cultura previa a los nuevos que la irán asumiendo. Les da el sentido de ser humanos en y de ese determinado grupo que ha ido generando, transmitiendo, sistematizando, repitiendo, cambiando, esclerosando o reinventando a través de sus experiencias esa cultura, que comprende los recursos que dispondrán sus nuevos para encarar el mundo y sus cambios sin perder el sentido de sus vidas.

Educación y conflictividad

Los seres humanos «de carne y hueso» integramos una misma especie biológica con rasgos diferenciales exclusivos. Tales como vivir en grupos organizados, tener lenguaje, ser capaces de razonar. En cuanto sabemos, valoramos, decidimos y elegimos, también somos capaces de actuar de modo libre y somos mutuamente responsables de nuestras acciones.

Educar, educarnos, son actividades humanas que ejercemos con conciencia, voluntad y libertad, condicionadas por la cultura y educación que nos habilita a ejercerlas. La educación orientada y realizada asumiendo estrategias y prácticas conscientes. De ahí que no sea mera repetición, crecimiento y reproducción de lo ya dado, como si todos compartiéramos el mismo lenguaje, las mismas finalidades y las mismas técnicas.¹¹ Somos humanos, somos diversos. Las actividades de educar son pensadas, discutidas, planificadas y realizadas en sociedad y de modo conciente.

La **conflictividad** es, pues constitutiva de lo humano. Pretender borrarla sería renunciar a ser humanos. Pero nos cuesta asumir

11. Referencia texto bíblico de la “Torre de Babel” (Beresit o Génesis, 11, 1-9).

.....

el desafío y la responsabilidad de ser lo que somos: iguales porque diversos. Capaces de desear y valorar cosas distintas, de pensar diferente, de actuar de los modos más variados en actividades imposibles para otros seres vivos. Puesto que somos humanos distintos, estamos en conflicto. Lo que los griegos llamaban **logos** (el lenguaje y la razón humanos) es un camino para procesar nuestro modo de ser o estar en conflicto, no para eliminarlo. Querer el fin de los conflictos es querer el fin de los humanos, pues implica no reconocer “otro”.

Lo humano consiste **interrumpir** los procesos puramente deterministas, inconscientes o extrahumanos mediante un accionar específicamente humano. Esta especificidad abre la posibilidad de orientar libre y responsablemente los procesos educativos de modo que sigamos siendo humanos.

El gran desafío educativo consiste en lograr que continúe y se profundice la tarea humana de **hominizar educando en diversidad**.

Expondré desde dos abordajes diferentes y complementarios, la conflictividad constitutiva de la educación.

La educación en la conflictividad intercultural

Todos nos hacemos humanos internalizando la cultura de determinado grupo por procesos educativos endógenos, que nos llevan a considerar como **no iguales** (como esencialmente inferiores o como superiores) a los miembros de otras culturas. Quienes nos hemos hecho humanos viviendo distintas y aún contradictorias experiencias milenarias tendemos a encarnar en los demás (personas o pueblos) nuestros miedos, odios o sumisiones hasta personalizar en ellos nuestra imagen de lo monstruoso y amenazante, o lo ideal o bueno. Tendemos a encarnar en ellos los **modelos** de lo que no se debe ser, o de lo que se debería ser. Aquello que hay que eliminar o aquello que hay que imitar.

Estas tendencias encarnan, cuando nos sentimos inferiores, en modelos educativos de tipo imitativo, para poder alcanzar (por

ejemplo) el desarrollo de otros países, copiarlos, seguir sus recetas, medirnos con sus varas.

Cuando sentimos a otros como inferiores, procuramos transmitirles nuestros lenguajes, creencias, hábitos, saberes, técnicas y competencias que les permitirían ser “gente como uno”. Dejando de ser lo que son. “Integrarlos” en nuestra sociedad en situación subordinada, o “excluirlos” por su culpable fracaso de no lograr ser como nosotros.

El hecho de la diversidad cultural y la conflictiva dificultad de entenderse hacen de la conflictividad intercultural un problema constitutivo de lo humano actual.

La educación puede y debe ser pensada, y discutida para orientar tomas de decisiones colectivas mediante criterios que la orienten en perspectiva liberadora y dialógica.

La educación se funda en la transmisión de experiencias pasadas (peligros pasados juntos), por las antiguas generaciones de un determinado grupo humano. Los recursos forjados en su historia particular para encarar lo que entonces era «distinto» y «nuevo», podrían ser inadecuados ante los desafíos de hoy. Esta sólida base cultural aporta también significaciones de la vida humana e incluso recursos para encarar (consciente e inconscientemente) desafíos imprevistos. Pero estos deben ser lo suficientemente dúctiles para reformularse siempre para encarar algo que nunca había pasado, pero que de hecho, está pasando ahora y puede pasar en el futuro. Por eso la mera aplicación a nuevas situaciones de recetas viejas no garantiza su éxito, y suele obturar la creatividad. De ahí que sea necesaria una educación en que cada uno ponga en tela de juicio su cultura, reinterprete, la resignifique, la reinvente ante nuevas situaciones.

Por eso es preciso que las actividades de educar incluyan criterios de reflexión crítica también sobre su propia tradición y cultura, y estén abiertas a los aportes de otras y desarrollando capacidades creativas. Que den lugar a discusiones internas, que admitan he-

terodoxias, apostasías, objeciones de conciencia que potencian a cada cultura abriéndola y protegiéndola de su propia esclerosis. En dos ricas y muy distintas perspectivas, Alberto Buena defiende el **disenso** y Fernet-Betancourt la **desobediencia cultural**. Las diversas experiencias generadas en los conflictos internos de cada comunidad deberían entrar en la educación de cada cultura, así como las capacidades de escucha, de apertura a lo nuevo, de disposición al cambio y al diálogo con otros.

Constelación conceptual

Presentaré algunas ideas a tener en cuenta para educar en clave liberadora, tanto en los aspectos **intra** como en los **inter** culturales. Son abordajes distintos que en su conjunto no constituyen un sistema, sino un más bien un entramado conceptual, de caracteres seminales, proteicos y fermentales.

Geocultura

Kusch (2000, p. 251) define «cultura» en estos términos: «cultura no es solo el acervo espiritual que el grupo brinda a cada uno y que es aportado por la tradición, sino además es el baluarte simbólico en el cual uno se refugia para defender la significación de su existencia. Cultura implica una defensa existencial ante lo nuevo, porque si careciera de ella no tendría elementos para hacer frente a una novedad incomprensible» (p. 252).

Es posible pensar así la educación como función intracultural de hominización. Nuestra cultura nos condiciona: nos hace miembros de una misma condición humana que los demás y en ese mismo acto, nos hace diferentes de otros humanos.

Pero Kusch llega a esta concepción reflexionando sobre su propio “trabajo de campo”. Siente una gran distancia entre investigador e investigado, y entiende que la diferencia está «en el modo cultural que se ha encarnado en cada uno». Es «una diferencia de perspectiva y de código» y, en tanto tal, «cuestiona la posibilidad de una comunicación real». Nos pone ante el riesgo de ser «intraducibles»

de no poder comunicarnos de un grupo a otro. Kusch advierte la dificultad en experiencias concretas en que los interlocutores no llegan a entenderse por las diferencias culturales que condicionan el sentido de la vida de unos y otros. Por eso, «un diálogo es, ante todo, un problema de interculturalidad», pues está en juego «la existencia de los interlocutores», (Kusch, 2000, p. 251). Por tanto, no es solo un problema de comunicación, de transmitir o intercambiar mensajes: es cuestión de vida o muerte; es cuestión de diálogo entre culturas.

Con la noción de geocultura Kusch vincula íntimamente el lugar de habitación con la vida humana. Agrega a estos problemas «otra cuestión como es la de lograr un **domicilio existencial**, una zona de habitualidad en la cual uno se siente seguro». Se da esta mutua implicación: el «pensamiento del grupo ... se encarga de vestir con un paisaje cultural el hábitat» que, así, «siempre está sometido a una cultura»; y, a la vez, «se trata de un pensamiento condicionado por el lugar». Esto «hace referencia a un contexto firmemente estructurado mediante la intersección de lo geográfico con lo cultural».

El concepto de «unidad geocultural», esta «idea de un pensamiento resultante de una intersección entre lo geográfico y lo cultural», lo lleva a cuestionar el «saber absoluto». No hay saber desubicado, desarraigado, desterritorilizado, desculturalizado. Y no se trata de «establecer **ad hoc** un pensamiento así llamado universal, sino descubrir en la gravedad del pensar, o sea en el suelo que lo sostiene, un cuadro real del mismo que abarque todas las variantes de su modo de ser universal». Esto «constituye la restitución de un modelo real».

Lugar

Se trata de trabajar en cada lugar preciso en que hay educación: los lugares educativos. Un «lugar» no es un «contenedor» hueco dentro del que se ponen u ocurren cosas y sucesos. No hay «cosas» previamente definidas que después se pongan en relación entre sí.

.....

Dicho de otro modo: un punto de vista «geo» no procede por “análisis» mecanicista. No «separa» las piezas “simples” para considerarlas «fuera» de las relaciones en que están y luego «reconstruir» la compleja unidad real de, por ejemplo, un reloj. Procede a la inversa: incursiona en la unidad compleja del lugar concreto que se va constituyendo como tal a la vez que va constituyendo sus partes en ese lugar relacional. En esta perspectiva «lugar» supone «tiempo», duración, historia, cambio, incompletud: se va constituyendo, está en construcción. Sus planes y proyectos no están dados desde antes (no hay un reloj ya hecho en el punto de partida). De modo que operan como orientaciones para el camino, no como metas a alcanzar.

Por otra parte, ningún «lugar» está aislado está en y entre otros con los que ya está en relación, que inciden en su interior, así como él incide en lo exterior.

Propongo pensar los lugares educativos (formales y no formales: cada aula, cada experiencia, cada institución, sistema educativo, escuela, familia, barrio, medio masivo, TIC) en tanto escenarios que están «entre» culturas, donde se producen escenas específicas de encuentros interculturales,¹² con actores que se han ido formando en otras escenas educativas endogeoculturales. Cada escena tiene su inicio, duración y desenlace. Que abre espacios posteriores bastante imprevisibles.

Hablo de «escenas»; en tanto todo eso puede ser considerado como «una unidad en sí misma»: témporo-espacial, geo-histórica, en que «se encuentran» (en el sentido que «entran en contacto», y en el sentido que «están») interlocutores forjados previamente en distintas geoculturas. Unidad contingente, nueva, definida, cambiante, finita.

La idea es procurar entender su movimiento propio mientras está siendo, en el entre tanto de cada escena concreta. Porque es ese

12. Por supuesto: también intergeneracionales. Pero todo diálogo participa de interculturalidad.

entre tanto histórico lo que hay que entender y en lo que hay que actuar, ya que es en ese entre tanto que transcurre nuestra existencia, y desde esa condición contingente pensamos, actuamos, vivimos. No me parece acertado intentar comprender lo histórico y cambiante desde lo inmutable y eterno. Ni ordenado por obedencias desde principios, ni ordenado por proyectos poshistóricos.

Actores

En todo «descubrimiento» que hay otro; en todo encuentro con otro, está en juego la existencia de todos los interlocutores. Y es «problema de interculturalidad».

El espacio entre culturas que abre el encontrarse con otros aparece como vacío en que tendrá lugar algo imprevisible. Es lugar de encuentros inesperados con lo inesperado. Mejor no buscarlos. Si se dan se está a la expectativa; operan mecanismos de defensa y desconfianza mutua. Lo mejor será abandonar el campo, cruzar a la vereda de enfrente, evitar el encuentro; volver al caparazón, encerrarse, refugiarse en esa zona de habitualidad donde uno se siente seguro.

El encuentro a veces es buscado y a veces ineludible. O buscado por unos e ineludible para otros. Entonces el encuentro tiene lugar, se da, se hace un lugar. Que puede ser de enfrentamiento, de lucha, de violencia, de guerra; encontronazo, **choque de civilizaciones**. Para ese, el otro no es problema: ya sabe qué hacer con él. Para el otro, que querrá vivir su propia vida, sí es problema. Son fuertes las tentaciones defensivas, de matar o de asilarse como medidas de seguridad.

Proponer el diálogo es buscarlo, quererlo, querer que dure, querer al otro: es condición de hominización. No querer el encuentro o no querer que dure es no aceptar ser humano.

No es diálogo el mero conversar entre quienes mantienen finalidades, valores o intereses de su grupo y negocian acuerdos, armisticios provisorios de paz armada, alianzas, en uso de una razón

estratégica. No es diálogo cuando es solo geopolítico, cuando entran en el juego estratégico entidades ya constituidas (Estado, país, bloque), siempre calculando contra otros, definiendo amigos y enemigos, transformando la política en arma de guerra. Eso es para los que quieren el mismo juguete y pelean por él, como aquellos príncipes alemanes, hermanos iguales hasta en su deseo: Milán.

La perspectiva **geocultural** no concibe sujetos o actores como esencias de entidades ya constituidas definitivamente, sino como agentes instituyentes de sí mismos y de los lugares en que están con otros. Ninguno está en el saber absoluto que quiera transmitir a otros. Se trata de avanzar a través de distintos modos de ser humanos, en diálogos, en un proceso siempre abierto de constitución humana (singular y colectiva), de convivencia entre diferentes.

Nuestra propuesta de considerar escenas educativas incluye pasar por los actores que en ellas participan y van constituyendo su movimiento propio.

Una escena de encuentro entre culturas

Con la perspectiva esbozada, analizamos un concreto encuentro entre culturas que se dio, en el entorno de una investigación, entre científicos sociales y jóvenes de cantegriles montevideanos. Los primeros estaban interesados en registrar y entender el sentido (o sinsentido) que los segundos atribuían a la educación formal. Me centraré particularmente en el discurso que va elaborando uno de estos al que llamaron «Kevin».¹³

Limitaciones, realidades y potencialidades

Se genera un espacio y tiempo en que se encuentran personas de culturas diferentes (investigadores e investigados); un lugar **entre** culturas.

13. Ver hipertexto “Experiencias educativas de un joven de un cantegril montevideano”

El proceso que se abre es sin embargo interior a una actividad (investigación) propia de una de las culturas que ahí se encuentran, no de la otra. Los escenarios, la selección de los jóvenes participantes, las actividades a realizar, los tiempos a dedicarle, fueron cuidadosamente diseñados y preparados (inventados) por los investigadores como instrumentos adecuados para cumplir con finalidades de cierta cultura.

Pero a la vez estas actividades, de hecho, abren, crean, generan, producen y son lugar de **encuentro intercultural**. Pautado por los investigadores, que habilitan la circulación de la palabra de los jóvenes los hacen hablar y los hace escuchas (y luego intérpretes) de la voz de los otros.

No es un lugar educativo, ni de diálogos. No hay intercambio, discusión, «devolución», sugerencias, toma de decisiones, ni propuestas de acción futuras. Tampoco hay violencia, negación del otro. Parecería que, una vez terminado, no quedan abiertos caminos de continuidad o seguimiento. No se continúan actividades hacia un **diálogo intercultural**.

Fue una fuerte experiencia educativa para sus participantes. Impactará en esos jóvenes que habitualmente no son escuchados por otros, ni hablan. Los influirá de modos imprevisibles en sus acciones futuras. Pero eso no lo sabremos. No son de nuestra cultura, de nuestro grupo.

Para los investigadores fue una experiencia tensa y fructífera, educativa, de aprendizaje, de pensamiento, de crecimiento de sensibilidad, compromiso y exigencia intelectual. Influirá en sus acciones futuras y nos vamos enterando porque la comunican a sus comunidades, abren camino a nuevas escenas; que de algún modo continuarán su movimiento en otros lugares. Con alguna hasta encribí un artículo en común.

Pero siguen faltando lugares de diálogo intercultural sostenido.

¿Qué problema educativo?

¿Qué problema educativo se da en esta escena? Considerarlo nos habilitará a pensar cómo reubicar la discusión sobre la problemática educativa en la actualidad, en clave de diálogos interculturales.

En la presentación que acabo de hacer asumí que entre los investigadores y los jóvenes de los cantegriles uruguayos, hay una distancia análoga a la que Kusch visualiza entre campesinos e investigadores en el norte argentino. Distancia no menor que la que separa a los autores de las pinturas de Altamira y los turistas que logran visitarlas.

Podría malentenderse que el investigador argentino que asume una tradición de raíz «occidental», entiende que es obvia la **“diferencia de cultivo”** con campesinos de tradición cultural indígena lo que genera el «vacío intercultural» y bloquea el diálogo. Y, que, por tanto, esto no vale respecto a la relación de jovencitos montevideanos con maestros, profesores e investigadores del mismo lugar.

Pensar el discurso de “los Kevin” sobre educación, por el contrario, nos habilitará a descubrir los abismos geoculturales que genera en todas partes el mundo actual y nos conducirá a pensar en otra perspectiva los problemas educativos.¹⁴

En Uruguay se cree que uno de nuestros principales **problemas educativos** radica en la dificultad de (re)insertar a los jóvenes marginados (los «ni... ni...», los que ni trabajan ni estudian): en el sistema educativo formal les transmitirá conocimientos y competencias útiles para competir en «igualdad de oportunidades» en el mundo

14. Esta observación de Kusch me parece luminosa: “... nuestros recursos son de otra cultura que es la popular” y “como ya lo demostré una vez, es ‘indígena’ pero en el sentido de no colonizado, en la misma medida como el argot francés genera indios en los suburbios de París” (“Aportes a una filosofía nacional” 1979, en OC. IV, 27). Mi propuesta es pensar las educaciones liberadoras como lugares de encuentro inter-geo-cultural en diálogos.

actual. Las políticas sociales educativas habituales, promueven variadas acciones, más o menos puntuales, con esa finalidad.¹⁵ Incluso el ejército se ha ofrecido a educarlos.

Surge de la investigación que el asunto de la “deserción” o “fracaso” escolar no es el problema educativo de esos jóvenes. Sino más bien el fracaso de una educación que les niega su otredad, que les intenta cambiar sus modos de ser, trasladarlos a culturas, espacios y grupos que les son ajenos. Y que ello se resisten, aunque sea ausentándose de ellos, pero permaneciendo en los barrios marginales, las plazas, las calles y otros “no-lugares” de la ciudad.

Las instituciones de enseñanza según Kevin

Desde la escuela primaria Kevin se siente al menos incómodo en una educación formal ajena a su vida. Aprende a irse acomodando a un mundo que no es propio: «a no ser desubicado, a tener respeto a las personas mayores». Aprende a callar y a obedecer: «me decían algo, yo me callaba y lo hacía». Sumisión y silencio son también estrategias sobrevivencia: «sabía que me iba a servir».

Su rechazo a una educación secundaria que lo rechaza se expresa en un término que marca una distinción valorativa radical entre el nosotros de los jóvenes del cantegril y todos los implicados en la enseñanza «los profesores y los alumnos»; «son creídos, te das cuenta, la forma que hablan, la forma que miran, la forma en que se paran todos juntos», «son todos creídos». Es un criterio de distinción antropológica y ética que orienta juicios y (¿re?) acciones negadoras de esos otros. Y que sugiere acciones violentas: «¡te dan ganas de ..., a todos juntos, atarlos a todos y agarrarlos a cachetazos!»

Cuando las instituciones educativas ya no pueden ofrecer a estos adolescentes nada que no sea repetir cursos, se intenta retenerlos haciéndola obligatoria o atractiva y creando formas de reinsertar-

15. Los jóvenes entrevistados estaban, en el momento de la investigación, en programas oficiales de “reinserción”.

los. Pero ellos salen, vuelven a entrar, se van retirando. Se les estigmatiza: desertores, fracasados, «ni...ni...» van asumiendo como propio el fracaso.

Kevin no encuentra lugar en el mundo; vivirá sin sentido, morirá pronto: «me arrepiento de nacer, estoy podrido de estar vivo, soy un bandolero, mi vida es un basurero, a los veinticinco años me muero».

Pronto entran a tallar los aparatos represivos. Delincuente (o no) Kevin es internado en un «hogar» del INAU.¹⁶ Ahí aprende a «escarmentar bastante», a tener «buena conducta», a evadir castigos. Pero el rechazo se extrema: «odiaba a todos».

Va tomando una posición autónoma (solitaria, rebelde) en el plano moral: «no capto reglas de nadie, no me gustan las órdenes, me pongo mis reglas». También solidaria: «siempre ayudé».

La verdadera escuela según Kevin

Kevin dice que no aprendió «en ningún lado, todo fue en la calle»; «todo solo, sin nadie». Un «ningún lado» muy preciso y entre muchos: con «el amor de mi vida y mi pesadilla», «/aprendí/ a escuchar, a aconsejar, a no sentirme solo». «En la calle encontrás amor, encontrás respeto, encontrás odio, amigos, encontrás enemigos. Encontrás muchas cosas, pero a la vez no encontrás nada». Lugar de encuentros: de todos y nadie; de todo y nada: «esta es la escuela, esta es la verdadera escuela, eso de andar estudiando, llenando cuadernos con palabras, eso no es escuela, esto es escuela».

Cuando le piden a Kevin imaginar un lugar educativo aparece el aprendizaje en sentido de encuentro entre humanos que habilita configurar sentidos, vidas humanas: «un lugar donde se aprenda la vida. Hay que aprender, aprender a caminar, aprender a ver a la gente, aprender a escucharla». Un lugar donde aprender a ser

16. Instituto del Niño, Niña y Adolescente del Uruguay”

humano entre humanos. Donde continuar y profundizar los encuentros vitales de la calle, abriéndolos más allá del grupo cercano, en diálogo con otros, geográfica, cultural y etariamente diferentes. La educación como encuentro, reflexión y diálogo vitales, no como acumulación de saberes que en una de esas resultan útiles.

También un lugar donde aprender a **sobrevivir** en un mundo en el que las relaciones, el valor y el sentido de cosas, y seres humanos están subordinadas al dinero: «aprender a manejar plata, aprender a saber qué es plata; muchas cosas».

Significados que los actores atribuyen a la educación

La investigación interpreta que los adolescentes que transitaron la educación pública formal la sienten como un «vacío», una «nada», una «ausencia de sentido», «un espacio y un tiempo donde no les pasa nada», que «no los altera». Según esto, esa experiencia no tendría efectos educativos. Sería algo así como una no-educación, algo que no tuviera lugar, un no-espacio sin tiempo, una no-geo-cultura, una suspensión de lo humano.

En tensión con esto también concluyen que esos jóvenes atribuyen a esa educación la significación de acciones contra ellos, «para negar y negativizar lo que son»; la viven como una educación «ajena», «extraña», «arbitraria, absurda o injusta», que no les posibilita «formarse» ni «transformarse» y que inscribe en ellos «el fracaso como huella» (Ruiz, 2015). Una institución, pues, que los altera, los aliena; un peligro que amenaza su existencia; una forma de ataque a su modo de vida del que tienen que defenderse. En esta línea se visualiza más adecuadamente el **conflicto intercultural**, el choque entre distintos modos de ser humano.

Los lugares de encuentro se constituyen en ámbitos de choque, de imposición de unos sobre otros. La investigación observa que las instituciones educativas (sus actores, amplios sectores de la sociedad) ven a esos jóvenes como culpables de las situaciones de inseguridad social. Los sitúa «como extranjeros»; o como quienes “no

aprenden», «no pueden», «no saben»; o «que no quieren aprender, que no quieren ser alguien en la vida», o que tienen «dificultades de aprendizaje», o «patologías sociales». Ellos son constituidos como el problema: son «peligrosos», «violentos», «agresivos», “anómicos”. Son «bichos»; son «lo que no se tiene que ser». «Tendrían que ... corregirse, enderezarse, normalizarse, silenciarse, negarse». «Tienen que ser borrados por el orden pedagógico». Hay que enseñarles que está mal ser así, y que está bien «ser aquello que no son, que no están siendo y que nunca podrán ser» (Ruiz, 2015, p. 118).

Alterar el punto de vista que hace de los espacios educativos lugares de choque e imposición de un modo de ser humanos, de un sentido de la existencia sobre otros, es lo que estoy proponiendo. Repensar la educación pública como ágora que parte de la diversidad cultural y sus conflictos entre sus actores, para ir generando lugares educativos que más bien sean de encuentro y diálogo interculturales. Cada aula: una escena de encuentro y diálogos entre culturas y personas. Las discusiones sobre educación, lugares de diálogos entre culturas.

Geoculturas ciudadanas y sus educaciones

El mundo «globalizado» produce fragmentaciones territoriales. En lujosos barrios privados, colegios y clubes de élite se amurallan hijos y nietos de los mayores consumidores. Muy cerca (en «puntos ciegos» del centro,¹⁷ en lugares abandonados que se tugurizan, en recovecos de calles y plazas, en los bordes de las ciudades, pero siempre a distancias inconmensurables, como en «mundos paralelos», invisibilizados entre sí, sin habla, incomunicados, con mutuo miedo) se va depositando y va sedimentando la «escoria» descartable y no reciclable de la «competitividad» y el consumismo: basura, plomo, gente. Van «brotando» callampas, cantegriles y otros múltiples lugares de viviendas precarios de larga duración, cada vez mayor extensión y población creciente, **hábitat** recubierto por

17. Por ejemplo, puede verse un estudio del “kilómetro 0” (Plaza Libertad o Cagancha) y de la “Ciudad Vieja” de Montevideo, (Fraiman y Rossal, 2011).

las culturas que en esos lugares van gestando grupos humanos en esa «intersección entre lo geográfico y lo cultural». Seres humanos de y en «nuevas» unidades geoculturales, donde se generan «indígenas» en el sentido de «no colonizados».

Kevin, al entrar en la escuela, ya está siendo en la geocultura del grupo en que se ha venido individualizando (singular y colectivamente, con sus familias, vecinos y «pares»). Se sigue educando en las maneras propias de estar de su grupo. La cultura particular que va encarnando en esos jóvenes los habilita a construir, a través de sus experiencias, sus sentidos de vida. No deja de educarse en el cante, en la intemperie de la calle, entre los suyos, porque su madre lo abandone y su padre muera. Lo condicionan sus circunstancias, no lo deshominizan; posibilitan un desarrollo endógeno, aunque oprimido.

Desde el marco de **su** geocultura Kevin da respuesta a las preguntas por los sentidos de la educación con su rechazo a la educación formal de otro modo de ser humanos. Responde a actos de educar que no se insertan en su proceso de desarrollo y cambio, sino que apuestan a hacerlo otro, a borrar su importancia propia (su identidad), a incluirlo en subordinación a otro sistema.

Queda planteado el problema de la continuidad de su hominización en contexto intercultural.

La idea de utilizar la noción de **geocultura** para pensar en clave intercultural los encuentros educativos que se dan en pequeños y concretos lugares de «educación pública», de modo de transformarlos en espacios de **diálogos**, va poniendo de manifiesto potencialidades:

- a) Tomar en cuenta a todos como humanos.
- b) Pensar los lugares educativos como lugares **entre** culturas, y no **internos** a una de ellas que se presenta como universal.

-
- c)** Poner al **docente** y sus **alumnos** en proceso conjunto de mejora a través de los diálogos.

Para educaciones liberadoras en perspectiva de diálogos entre culturas

Pensar los problemas educativos actuales en referencia a los procesos de hominización permite:

- a)** Delinear el campo de lo educativo como proceso básicamente intracultural (interno a cada cultura, que hace seres humanos iguales en cuanto tales, en el mismo proceso en que los hace distintos de otros humanos); y, por eso mismo.
- b)** En los múltiples lugares compartidos por grupos y seres humanos (que hoy abarcan el mundo, incluyendo lugares «virtuales»), exige generar espacios de relación intergrupales e interculturales que consoliden las características básicas de la condición humana, (su variabilidad en sociedades y culturas diversas de igual condición) y avanzar en la construcción de más amplios lugares humanos.

Si bien este planteo provee de un criterio de orientación muy amplio de pensamiento y acción,¹⁸ me parece que asumir la propuesta en el campo educativo es, por un lado, de particular importancia y por otro quizás menos difícil de ensayar.

Una mirada intercultural para la educación

Propongo encarar los lugares educativos (particularmente las aulas) como lugares de encuentro entre culturas distintas:

18. Que puede tener incidencia en instancias de discusión académica (interdisciplinar, intercultural) y en la discusión pública de políticas y normativas a niveles macro, meso y micro.

a) Aquella que da sentido a la institución escolar como encargada de incorporar a las nuevas generaciones o personas que nacen o llegan al territorio de un país.

b) Aquellas múltiples en que paralelamente se están educando en espacios y modos muy diferentes los miembros de los grupos que conviven en la educación formal.

La **educación pública**, la de diversas naciones, se esforzó por liquidar las educaciones domésticas (separadas, privadas), restringidas a grupos socioeconómicamente diversificados y dotados de privilegios respecto a otros, y abrir el mundo a todos en el espacio no doméstico de la escuela pública. Sentando al mismo banco escolar al hijo del rico y al del pobre, dándoles esperaba ir consolidando una nación en paz interior. Dando la misma educación a hijos de gauchos y doctores, y de migrantes de las más diversas procedencias y culturas, procuraba homogeneizar la cultura nacional sobre base de una homogeneización que garantizara la convivencia en la nación. El supuesto de una cultura universal y el desconocimiento de la diversidad cultural que implicaba, llevaron a conflictos ligados a cuestiones de índole religiosa consideradas privadas, haciendo de los espacios de educación pública lugares más bien de neutralidad reticentes a la discusión y el diálogo. Lo que, sin embargo, dio lugar a largos e irresueltos debates.

Actualmente, la educación **pública** tiende a reducirse a los sectores más empobrecidos y marginados, más bien en la línea caritativa para solucionar la brecha de conocimientos entre esos sectores y los privilegiados, dándoles instrumentos para solucionar sus «carencias» (no las materiales, claro) que les permitan, de modo individual, «competir» en «igualdad de oportunidades» con otros para «insertarse» en el mismo sistema que produjo su empobrecimiento y que nada indica que no siga generando tipos de espacios como los «cantegriles».

.....

Todavía, no se discute la educación pública asumiendo el diálogo como función central. Más bien las discusiones sobre la misma no tienen carácter **público** y casi nunca se centran en aspectos de mediano y largo plazo. Complementariamente, se sustrae también de la discusión pública las educaciones particulares. Se deja así en manos privadas la educación de las élites. Se vuelve, de hecho, a una situación análoga a la de las anteriores a la institucionalización de la educación pública.

En el plano mundial, la educación juega un rol importante en la reproducción del actual sistema. Formatea a los seres humanos como si lo fueran de una única cultura universal, coherente con el actual sistema, presuntamente necesario, deseable y garantía de continuo progreso, transmitiendo modos de pensar, conductas, saberes y técnicas aptos para sobrevivir en ese mundo y sostenerlo con su trabajo.

Sugiero considerar que la educación actual, formal e informal (la de la escuela, la de las diversas situaciones educativas en lo que seguimos llamando familias», la de los barrios y calles, la de los medios de comunicación) no debe ser pensada en los variados modos de imposición de un tipo humano, de integración a un único «sistema-mundo», de una «cultura» o «civilización» considerada universal. Propongo pensar, discutir y actuar toda la educación como lugar de diálogos interculturales, pasando a través los de los distintos **logos** en que existe la humanidad.

Euclides Mance propone el concepto de «bem viver» como «horizonte de sentido para la realización integrada de las libertades públicas y privadas, y para la praxis de liberación tendiente a expandirlas y mejorarlas siempre más». En esa línea espero que mi propuesta contribuya «a la comprensión crítica de la realización concreta» de esas libertades y praxis, que los criterios que propongo a continuación puedan operar como «índices de realidad concreta, afirmado o negado en la vida de cada una y todas las personas en niveles diversos», habilitando así a criticar las «relaciones de opresión e injusticia» y permitiendo «especialmente, criticar su propia praxis de liberación».

Propongo discutir algunos criterios para pensar, realizar y valorar educaciones liberadoras en perspectiva de diálogos interculturales. Ensayo articular en eso la perspectiva de ir transformando los espacios educativos en lugares de «diálogo intercultural» con la reflexión y práctica sobre experiencias de educación filosófica que exigen promueven y desarrollan educar en diálogos, llevados a su mayor profundidad y radicalidad.

Una función filosófica para diálogos entre culturas

Las últimas generaciones de profesores de filosofía de educación secundaria de Uruguay (en diálogo con colegas de otros países) hemos vivido colectivamente la experiencia de enfrentar las responsabilidades de «enseñar filosofía» y «enseñar a filosofar», de modo liberador, en los actuales contextos desafiantes mundiales, regionales y nacionales. En nuestras prácticas docentes y en la reflexión y debate sobre ellas se nos fueron presentando problemas, y abriendo perspectivas que nos fueron llevando progresivamente a cambiar los modos más habituales de concebir, planificar, practicar y valorar la «enseñanza de la filosofía», entendiéndola como una práctica en sí misma filosófica a la vez que educativa, como educación filosófica. Fuimos modificando los modos de plantearla y los contenidos de sus programas de estudio; fuimos recorriendo como a nuevas caminos didácticos-filosóficos y experiencias innovadoras; concentramos en el concepto que llamamos función filosófica el imprescindible aporte filosófico a cualquier educación liberadora. Función compleja, problematizadora de todos los saberes, radical, intelectual y éticamente exigente que la educación, en distintos grados, cumple o niega. Aunque muy parcialmente, esta noción se concretó en la creación del fecundo lugar curricular llamado espacio de «Crítica de los saberes».

Por otra parte, la filosofía, en su sentido estricto, es intrínseca a la génesis y desarrollo de la llamada cultura «occidental». Es el lugar más crítico y polémico de esa cultura. Aquel en que intentan dialogar culturas enfrentadas. Por eso mismo, el lugar de la filosofía se vacía al hacerla esclava al servicio de finalidades dadas por sentadas o legitimadas socialmente en cierto momento de su historia

(la teología, la ciencia, la revolución).¹⁹ Filosofía no es un medio o instrumento, es un espacio de discusión radical entre las concepciones y disciplinas más encontradas, espacio en que se trenzan las creencias, convicciones y certezas de cada tiempo, de cada grupo y de cada uno, con las que nunca se confunde del todo por su radicalidad crítica. Quiero decir, la filosofía es el lugar de no cierre en ninguna cultura o certeza, el lugar en que cada una sin negarse se abre al dia-pathos, dia-ethos y diálogos con otros; de quiebre de la guerra; de apertura a lo incierto, a un futuro no meramente repetitivo, y por eso riesgoso. No es de extrañar que se despliegue en multiplicidad de opiniones y de prácticas, siempre en conflicto entre sí, siempre fecundas.

En el momento en que la «cultura occidental» (producto también de su filosofía) puede presentarse como encarnación de «la cultura universal», fácticamente posibilitada por la «revolución» científico-tecnológica paradójicamente, la filosofía aparece como tarea acabada,²⁰ como ya inútil. Ya que la sedimentación de tecnologías y métodos (cotidianamente abridora de problemáticas inéditas) también parece garantizar la continuidad de innovaciones que (a condición de no pensarla, invisibilizando o prescindiendo de sus contextos; de sus efectos y consecuencias; de los aspectos nefastos que genera su despliegue) sería suficiente para lograr no solo el bienestar, sino también el máximo beneficio de cada uno y todos. De modo que no quedaría lugar para el diálogo. Ni para un filosofar que no sea, otra vez, servil.

La fe en la obsolescencia de la filosofía racionaliza los constantes cercenamientos de su enseñanza (o su banal «transversalización» curricular). Pero no es porque haya que desembarazarse de algo

19. La fórmula escolástica que *Philosophia ancilla theologiae* (la filosofía es la esclava de la teología) no varía esta subordinación (que la reduce a argucias retóricas para convencer de lo ya aceptado) porque se la considere *esclava de la ciencia o arma de la revolución*. La idea de “filosofía” está permanentemente en cuestión.

20. Texto clave al respecto es el de Heidegger: “El fin (o final) de la filosofía y la tarea del pensar”.

superfluo, sino porque resulta un espacio molesto. Puede ser **lugar de diálogo**, de procesamiento en común de conflictos, a través de sentimientos, valoraciones, palabras y razones diversas. Puede ser lugar de escucha, de duda, de cuestionamiento, de argumentación, de diálogo, de ensayo de alternativas, educación liberadora. Y dominar a otros exige certezas.

Pero la potencialidad liberadora de lo filosófico no se da sola ni mecánicamente porque haya (o no) una segmentación curricular formal que se llame «filosofía». En investigaciones realizadas con colegas avanzamos en aspectos **didácticos-filosóficos**, que habilitan y dan base a criterios de orientación que tienen su origen en nuestra cultura, pero que manifiestan posibilidades de incidir en la apertura y desarrollo de diálogos interculturales. La reflexión y debates radicales exigen conciencia de los propios límites, necesidad y búsqueda de otros, y de lo otro; caminos de convivencia.

Algunos rasgos de educaciones filosóficas

Fuimos elaborando criterios tentativos para educar en grupos de profesores preocupados por la educación filosófica en nuestro contexto concreto, en diálogo con otros. Que nuestras clases y cursos de nivel secundario, tenemos alumnos que se dedicarán a las más variadas profesiones, oficios o trabajos. Queremos hacer que tanto estos como de los ámbitos de formación profesional en filosofía y su enseñanza, lleguen a ser **lugares filosóficos**. Que tuvieran en sí mismos las características propias de lo filosófico apuntando a que quienes pasen por esa experiencia tengan la posibilidad de actuar filosóficamente en los espacios públicos y privados en que se desarrolle el curso de sus vidas.

Este esfuerzo colectivo incide en varios campos en los que no entraremos aquí.²¹ Me limitaré a exponer de modo sintético algunos de

21. Por ejemplo, en esfuerzos, diversamente exitosos, de transformar efectivamente la enseñanza de la filosofía de modo que tuviera efectivamente esas características, de incluir elementos de una educación de estas características desde la primera infancia y a través de toda la vida, de orientar la formación de los docentes en ese sentido.

los rasgos de lo filosófico, que estimamos relevantes como criterios de orientación y valoración de espacios educativos que se quieren emancipadores. Quizás puedan sintetizarse en el carácter anormal de lo filosófico, en el sentido de no dar por sentada ninguna normativa sin análisis crítico, sin discusión y sin consideración de alternativas.

Fermentalidad. Lo filosófico debe ser y permanecer “en estado fermental”: “más amorfo, pero más plástico y vivo y fermental” (Vaz, 1938). En las aulas filosóficas tiene que pasar algo; debería experiencia vital para todos y cada uno. Asombrarse con lo desconocido y apenas entrevisto; sacudir la rigidez de lo ya sabido; poner en duda lo obvio, impulsar el ímpetu preguntón e inquieto, dar lugar a la ebullición de propuestas y a la exigencia de esforzarse buscando caminos. No puede desarrollarse en breves preestablecidos, ni culminar en respuestas inmovibles, eximidas de crítica y cerradas a nuevos problemas. La vida de este rasgo en las aulas habilita a recuperar la educación de su encierro en una normalidad excluyente, clasificadora seleccionadora, elitista; o pretendidamente incluyente en su inmovilidad, pero negadora de los otros. Lo filosófico debe recuperar y mantener su estado de fermento.

Originalidad. Cada obra filosófica es un original. No reitera las historias previas que la alimentan: las actualiza. Cada experiencia filosófica en educación es un original filosófico. Aun en la rutina, hasta en la repetición, su originalidad radica en el carácter único del lugar y tiempo efímero que son los espacios educativos que mueven encuentros y desencuentros, incomprensiones y agresiones, ideas y debates, interpretaciones e inventos entre diferentes. Cada aula es obra educativa entre docentes y estudiantes. Obra viviente, gozada o sufrida y luego valorada y discutida, con efectos filosóficos originales e imprevisibles.

Inseguridad, falibilidad. Lo rigurosamente filosófico es y se sabe falible, discutible. No hay normas que garanticen efectos pretendidos o proyectados. No hay recurso que funcione siempre: cada éxito puede transformarse en manea; cada fracaso puede abrir caminos. No hay mandato educativo. El aula filosófica vive en la intemperie, en la incertidumbre, sin garantía, en riesgo. Por eso es educativa.

No obsolescencia. Todo producto filosófico (toda obra de filosofía) es actual, y todos sus instrumentos vigentes. Lo filosófico comienza cada vez con rupturas radicales respecto a algo que no por eso queda obsoleto. Vive en diálogo y discute hasta cuando quiere hacerlo imposible.²² Las tecnologías quedan rápidamente obsoletas, sustituidas por otras más eficaces que las hacen inútiles, rotas, irre recuperables, abandonadas. Lo filosófico discute los sentidos y las finalidades que no son cuestiones técnicas. Sus preguntas pueden ser siempre replanteadas, sus conclusiones cuestionadas, sus obras, revisitadas, su instrumental reutilizado. No se trata, por ejemplo de sustituir una filosofía (o una educación) por otra “nueva”, más eficaz, como uno se deshace del viejo celular para adquirir el más potente y nuevo (o no lo hace, esperando la futura novedad), o no sabe dónde tirar su efímero fax. Se trata de pensar, cuestionar, discutir, dialogar, crear. Y en esa tarea ningún recurso es descartable.

Radicalidad. Es el desafío de plantear problemas de fondo, de principio, radicales y a fondo. No limitarse a gustar y valorar positivamente la cultura propia, también saberla problemática, limitada, necesitada de cambios. La radicalidad es un desafío riesgoso en educación, porque se educa seres humanos vulnerables. Y se lo hace en lugares de encuentro conflictivos entre culturas y generaciones con distinto grado de poder. Hay que encontrar formas de aunar radicalidad y cuidado del otro, y de sí; de construir lugares de experiencia, de pasar peligros juntos. Pero de pasarlos. Sin cuidado no hay radicalidad, y sin radicalidad no hay verdadero cuidado.

Criterio democrático, igualitario. No selección de interlocutores. Las instituciones educativas y las filosóficas seleccionaron. No pocas veces se pensaron para justificar y consolidar diferencias sociales. Todavía hoy es difícil concebir formas educativas y filosóficas que no jerarquicen, que privilegien a algunos sobre otros, al maestro sobre el alumno, al “sabio” sobre el “ignorante”, al filósofo sobre cualquier “sofós”. Y esto más allá de las intenciones. La perdura-

22. Deleuze y Guattari dicen que la filosofía hace imposible el diálogo. Al sostener eso, entran en diálogo con quienes sostienen (como Castoriadis) que la filosofía es diálogo.

.....

ble idea que los méritos justifican privilegios. Incluso, simplemente el de vivir. Pero filosofar es actividad de todos; educar implica que todos somos educados, educables, educandos y educadores. Seleccionar interlocutores es cerrarse al diálogo. En la educación cara a cara socrática, el maestro seleccionaba discípulos de «almas adecuadas». Platón escribe sus diálogos, con lo que los hace para todos; expone su obra filosófica ante “cualquiera” (aun de sus futuros impredecibles) que quiera discutir con, contra o pese a ella, dejando abierto el diálogo entre nuevos discursos y nuevos interlocutores. Para lo filosófico como para lo educativo, para lo humano todos son competentes y a la vez falibles. Ese es el fundamento de la democracia. No un ruido universal en que hablen todos al mismo tiempo, sino la multiplicidad de espacios interculturales de diálogo a fondo, sin restricciones, sin fin. Nada de lo humano es ajeno a ningún humano, todos son, entonces, competentes en lo filosófico. Nada de lo humano es ajeno a lo filosófico y todo lo humano le compete. Es la base de toda democracia y educación.

Dialoguicidad. La actividad de filosofar que da origen a distintas filosofías se da como reflexión crítica sobre sí misma y como creación, pulido de conceptos y herramientas para comprender(nos) mejor. La radicalidad filosófica que pone en discusión sus principios, se tiene que poner además en discusión con otros. No se trata de reducir diferencias entre interlocutores de modo que todos sepan lo mismo y piensen lo mismo, sino de avanzar en diálogo. Un aula filosófica no debería ser monológica. En la reflexión sobre aulas de filosofía dialógicas, van apareciendo y se van desarrollando elementos necesarios para ir avanzando hacia una educación en diálogos interculturales.

Apertura. El diálogo es sin tribunal. Un proceso de construcción de vida en común en diálogo no puede admitir un fallo en última instancia, un laudo definitivo, un juicio final. Se sabe siempre fallible y discutible por todos. Está siempre abierta a nuevos diálogos internos y externos. La apertura es a la vez causa y resultado de un proceso que no deja de ser contingente, histórico, «inacabado». Lo humano es real en su duración, en su lugar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Berttolini, M., González, I. y Langon, M. (2009). Escenarios de la educación filosófica. <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/ESCENARIOS%20DE%20LA%20EDUCACIon%20filo.pdf>
2. Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
3. DRAE. (2014). Diccionario de la Real Academia Española. <http://www.rae.es/>
4. Fraiman, R. y Rossal, M. (2011). De calles, trancas y botones. Una etnografía sobre violencia, solidaridad y pobreza urbana. Ministerio del Interior.
5. Kusch, R. (2000). Obras Completas (4 vols.). Fundación Ross.
6. Langon, M. (2016). Traducciones de las experiencias educativas de los demás. En Lobosco, M. (Ed.). *Espectros de la filosofía*. Biblos.
7. Langon, M., Berttolini, M. y González, I. (2014). Análisis de aula: ritmo, concepto, vértigos argumentales. En Teixeira, A. y Ferreira, L. (Eds.). *Ensinar e aprender filosofia no mundo digital*. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa (pp. 268-294).
8. Langon, M. (2006). A puertas abiertas. www.bubok.es/libros/234/A-puertas-abiertas.
9. Langon, M. (2016). Educación en diálogo intercultural con los «ni-ni». *Relaciones*, (389).
10. Langon, M. (2016). Educar con los Kevin en diálogo intercultural. <http://www.mon-dialisations.org/medias/pdf/Langon1.pdf>
11. Mance, E., Bem-viver. Sidekum A., Wolkmer A. y Radaelli, S. (2016). Enciclopedia Latinoamericana dos Direitos Humanos. Blumenau/Nova. Edifurb / Nova Harmonia, 31-51.
12. Michon, P. (2007). *Les rythmes du politique; démocratie et capitalisme mondialisé*. Les Prairies Ordinaires, 2007.



INTERPELAR LO COMÚN EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



Autores:

Egle Pitton

Fabiana Demarco

RESUMEN

En este trabajo se recogen los resultados de una investigación sobre inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires cuyo objetivo fue indagar las prácticas orientadas a la educación inclusiva. Dicha investigación siguió los lineamientos de estudio de caso para lo cual se llevaron a cabo entrevistas a estudiantes, familias, docentes y directivos, se observaron y analizaron clases y recreos, lo cual permitió abordar el complejo entramado entre políticas, normativas y prácticas pedagógicas.

El primer tramo del trabajo de campo aportó visibilidad a los efectos de la incorporación de agentes de apoyo a la inclusión en las aulas provenientes tanto de la Educación Aspecial como del sistema de salud. El seguimiento de las trayectorias escolares de tres estudiantes con discapacidad en el momento de pasaje entre niveles educativos aportó a la comprensión de la complejidad que reviste la temática. Los análisis del pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria de dos estudiantes ciegos contribuyeron a conceptualizar la enseñanza como eje estructurante, en la articulación de las acciones entre los docentes de Educación Común y especial. La experiencia escolar de un adolescente con discapacidad motora y cognitiva posibilitó problematizar la idea de la escuela común como único destino deseable para pensar la escolarización de estudiantes con discapacidad.

El presente capítulo se propone aportar al debate sobre las condiciones de escolarización de estudiantes con discapacidad en la escuela común y servir de puente para el diálogo entre la Educación Especial y la Educación Inclusiva.

INTRODUCCIÓN

Las políticas y prácticas tendientes a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas de Educación Común²³ presentan un recorrido de más de treinta años en la Ciudad de Buenos Aires. En los últimos años, las transformaciones conceptuales acerca de la discapacidad, los avances en materia de derechos de las personas con discapacidad y el mandato social acerca de lograr escuelas inclusivas están generando cambios significativos en el sistema educativo. Los rasgos más evidentes de estas transformaciones son la producción de normativa para garantizar el acceso a las y los estudiantes con discapacidad a la escuela común, un aumento sostenido de dichos estudiantes en las instituciones y la incorporación de profesionales provenientes del área de salud a la dinámica escolar. Estos procesos se sustentan en un nuevo paradigma de educación inclusiva que promueve el derecho a la escolarización y por lo tanto la plena participación de niños, niñas y adolescentes (tengan o no discapacidad) en las escuelas de Educación Común. Este modelo propone un sistema educativo con escuelas que renuncian a cualquier tipo o mecanismo de selección y de segregación, y que frente a los problemas asociados a estos procesos los toman como objeto de reflexión para evitar su reproducción.

Reconociendo la necesidad de poner el foco en las prácticas como una de las condiciones para resquebrajar las lógicas de exclusión, la investigación de la cual este artículo recoge parte de su informe final, se focalizó en las prácticas escolares que promueven la participación de todas las y los estudiantes en los asuntos que se abordan en el aula. Para ello, el estudio se ha propuesto conocer en profundidad los procesos de inclusión en escuelas comunes primarias y secundarias de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La sistematización y el análisis de las trayectorias

23. En Argentina, el término “común” aplicado a las modalidades del sistema educativo equivale a la denominación “regular” que se utiliza en la mayoría de los sistemas educativos de la región.

escolares de tres estudiantes con discapacidad ha permitido identificar y comprender las formas que puede asumir su escolarización, la cual resulta de un entramado complejo entre normativas, políticas jurisdiccionales e institucionales, instituciones de educación (común y especial) y de salud, prácticas docentes y decisiones familiares.

Las condiciones de escolarización en el séptimo grado donde cursaban estos tres alumnos cambiaron sustantivamente (en términos de instituciones, recursos, enfoques y prácticas) con las que se encontraron en las escuelas donde continuaron estudiando. En este sentido, si bien el estudio se ha centrado solo en estos tres casos, el material relevado en el trabajo de campo ha permitido contrastar abordajes, condiciones pedagógicas y dispositivos de apoyo, lo cual abre el abanico de posibilidades para reflexionar en torno a:

- Las condiciones institucionales que promueven procesos de inclusión educativa.
- El lugar de la enseñanza como eje estructurante a partir del cual se articulan las acciones de la escuela de Educación Común y especial a través de la figura de la maestra integradora.
- La problematización de la idea de la escuela común como único destino deseable para pensar la escolarización de estudiantes con discapacidad.
- La identificación de condiciones, prácticas y dispositivos de las escuelas de Educación Especial que abonan a la democratización y refundación del área para dar lugar a la educación inclusiva (Ocampo, 2016), entendiendo que dicha refundación no puede estar de espaldas a un conocimiento acerca de cuáles son las prácticas institucionales en estas escuelas. Las críticas generalizadas hacia este sector se sostienen tras una idea monolítica de la Educación Especial como una oferta incompatible con la educación inclusiva. Esta indagación analiza supuestos y

prácticas pedagógicas de docentes de estas escuelas que problematizan la idea hegemónica que sostiene, que la Educación Especial en su conjunto está estructurada bajo la lógica de un modelo discriminatorio y segregacionista.

Por último, la Educación Especial es sistemáticamente criticada por segregar a los estudiantes de la Educación Común y por tener abordajes centrados en la deficiencia relegando los educacionales. El presente estudio da elementos para cuestionar estas ideas generalizadas, en tanto la indagación llevada a cabo ha mostrado la fuerte intencionalidad pedagógica como directriz de las prácticas docentes en las instituciones estudiadas.

METODOLOGÍA

La investigación adopta un abordaje cualitativo, el cual busca reconstruir prácticas institucionales vinculadas con los procesos de escolarización de tres estudiantes con discapacidad: M y F, dos adolescentes ciegos, y T, un alumno con discapacidad motora e intelectual, en el pasaje del nivel primario común a la siguiente etapa de escolaridad.

A través de un estudio de caso, se buscó sistematizar y analizar dichas prácticas desde la perspectiva de diversos actores (supervisores, profesionales vinculados a la orientación escolar, directivos y docentes de Educación Común y especial, familias y estudiantes), atendiendo específicamente al pasaje de la educación primaria a la escuela secundaria de M y F y a la Escuela Integral Interdisciplinaria (EII) dependiente de la Dirección de Educación Especial de T.

El trabajo de campo se desarrolló entre 2017 y 2018 e involucró instituciones y agentes de Educación Común y Especial. Se seleccionaron escuelas reconocidas por su trayectoria de inclusión educativa. Dado el interés por analizar el pasaje entre niveles, el trabajo de campo comenzó en 2017 en una sección de séptimo grado donde asistían los tres estudiantes con discapacidad y siguió en

2018 en las instituciones en las que estos estudiantes continuaron su trayectoria escolar.

Las estrategias de recolección de información consistieron, fundamentalmente, en entrevistas a profundidad de los diversos actores involucrados en los procesos de escolarización indagados y la observación de clases. En cuanto a las observaciones, cabe precisar que se llevaron a cabo por dos investigadoras: una enfocada fundamentalmente en registrar el clima de la clase y el intercambio entre docentes y estudiantes a propósito del contenido de enseñanza, mientras que la segunda se centró en las interacciones entre docente, maestra integradora y estudiantes con discapacidad entre ellos y sus compañeros de clase. Se realizaron grabaciones de audio, registros escritos y se tomaron fotografías de las producciones de los alumnos durante las clases.

En 2017 se realizaron 23 entrevistas (a equipo directivo, docentes de distintas áreas, maestra integradora, Acompañante Personal No Docente, celador, familias y estudiantes) y seis observaciones de clases en las áreas de prácticas del lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, educación física, inglés y educación plástica. Además, se llevaron a cabo dos entrevistas a especialistas en el campo de la inclusión educativa con el propósito de confrontar los análisis preliminares con sus experiencias de trabajo de inclusión en escuelas del sistema educativo.

Durante 2018 el trabajo de campo se llevó a cabo en el liceo donde asisten M y F y en la EII donde asiste T. En el liceo se tomaron ocho entrevistas y tres observaciones de clases, dos en lengua y una en Matemáticas. Las entrevistas se realizaron a profesores y profesoras de estas asignaturas, preceptoras, tutora y tutor, equipo directivo, asesor pedagógico, Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) y supervisor del nivel medio. En la EII, se realizaron cuatro entrevistas a: equipo directivo, equipo docente del grupo de T, fonoaudióloga y psicomotricistas; se observaron clases de asignaturas básicas y recreos.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA REDEFINICIÓN DE LO COMÚN

Las primeras experiencias y proyectos de integración en Argentina se iniciaron en la segunda mitad del siglo pasado, y tuvieron como destinatarios a estudiantes con discapacidades visuales y motoras. Desde sus comienzos y hasta la actualidad, estas prácticas, las normativas y las políticas respectivas fueron adquiriendo sentidos diversos respondiendo a diferentes paradigmas.

Asimismo, la escolarización de estudiantes con discapacidad en la escuela común tiene una larga historia en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires²⁴. Las experiencias estudiadas logran expresar la complejidad de la temática al mostrar las dificultades que las prácticas de inclusión han experimentado a través de las distintas épocas. Además, reflejan las estrategias de los actores intervinientes para acercar dichas prácticas a los diferentes paradigmas hasta llegar al actual de la educación inclusiva.

Hasta no hace mucho tiempo se utilizaba el término integración para referir a los procesos educativos en escuelas comunes de las y los estudiantes con discapacidad, mientras que se reservaba el término de inclusión para nombrar a políticas destinadas a los grupos desaventajados socialmente.

Más allá de la terminología empleada tanto la integración como la inclusión denuncian procesos de exclusión sobre los sujetos. En las últimas dos décadas se produjo en el sistema educativo un cambio de perspectiva respecto de la escolarización de estudiantes con discapacidad que postula el abandono del paradigma de la integración. Este movimiento se superpone con políticas de plena inclusión, destinadas a poblaciones de estudiantes que exceden a aquellos con

24. En el caso de estudiantes ciegos, las primeras integraciones se llevaron a cabo a partir de la década del sesenta, luego del III Congreso Panamericano de Ciegos en el que se abordó la integración del niño ciego o disminuido visual en escuela común.

discapacidad. Es importante diferenciar ambos movimientos de manera teórica, pues no resulta tan sencillo en términos prácticos, lo cual conlleva a que frecuentemente se confundan o solapen.

Por lo tanto, se requiere tomar en consideración los desarrollos teóricos establecidos como referencias del campo de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, para recortar el modo en que se utilizan las diferentes categorías que lo constituyen.

En la literatura propia del campo de la inclusión suelen identificarse dos momentos, en referencia a encuentros internacionales, en los cuales se establecieron los lineamientos adoptados por la comunidad educativa para la escolarización de estudiantes con discapacidad en los distintos niveles de enseñanza, si bien la integración escolar de estos estudiantes en escuelas comunes ya era una práctica frecuente en varios países de Europa y América desde décadas anteriores. El primer momento se refiere a la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994) y el siguiente hito lo constituye la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad (Nueva York, 2006).

En el transcurso del primer al segundo momento el concepto de “necesidades educativas especiales” fue reemplazado por el de “barreras para el aprendizaje y la participación” adoptado en el **Index for Inclusion** (Booth y Ainscow; 2000; 2008). La incorporación de esta nueva terminología supuso dejar de poner el acento en las dificultades para aprender de las y los estudiantes, y orientar la intervención hacia la interacción entre las políticas, las culturas, las instituciones, los contextos y las personas.

En consonancia con esta perspectiva la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad postuló, en lo que importa a la esfera educativa, el abandono del paradigma de la integración que supondría una intervención individual centrada sobre el alumno integrado y la adopción del modelo social para la inclusión plena, orientado a la reducción de las barreras que se presentan en el contexto.

Es preciso aclarar sintéticamente ambos términos para visibilizar las concepciones que subyacen en cada uno de ellos. El concepto integración está centrado en el sujeto y tiene su origen en la idea de normalización propia del paradigma médico de la discapacidad; con lo cual, es el sujeto quien (con la ayuda de la escuela especial) “debe” adecuarse a las normas de funcionamiento de las escuelas comunes (de la Vega, 2010; Parrilla, 2002). Por el contrario, el paradigma de inclusión que surge a partir del paradigma social de la discapacidad pone el foco en los cambios que deben producirse en la sociedad y en las instituciones. En este caso, las instituciones educativas se ven concernidas (como parte de un sistema educativo) de generar las condiciones necesarias para renunciar a cualquier tipo o mecanismo de selección y de segregación al tiempo que, frente a los problemas asociados a estos procesos, los toman como objeto de reflexión para evitar su reproducción.

Este paradigma toma como concepto central la educación inclusiva, término que surgió en 1990 en Jomtien (Tailandia) en el marco de la Conferencia Mundial de Educación para Todos de la Unesco.

A partir de la prescripción normativa internacional contenida en el Artículo 24 del Tratado sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, los Estados adherentes reconfiguraron las leyes de educación nacionales respetando el paradigma de la educación inclusiva. Asimismo, los desarrollos teóricos y las investigaciones en el campo de la inclusión se inclinaron a analizar las formas que fueron adoptando los procesos de inclusión haciendo foco en las barreras que los impiden (Echeita, 2006; López, 2011).

Sin embargo, es posible comprobar que la prolífica producción de recomendaciones y materiales elaborados por los organismos internacionales, y los autores representantes de los discursos oficiales de la educación inclusiva no ha impactado significativamente en las prácticas y en las representaciones que la comunidad educativa tiene sobre la inclusión, y son relativamente escasas las experiencias que indiquen un cambio de abordaje, aunque se empleen otros términos en las normativas y en los documentos internacionales, regionales y nacionales.

Tal como advierten autores provenientes de diversas disciplinas, corrientes teóricas y perspectivas (Kiel, 2018; Ocampo, 2018; Sini, 2010; Skliar, 2005), es posible que la distancia entre estos postulados y las prácticas se origine en que las ideas y prescripciones acerca de la educación inclusiva, no conmueven el núcleo duro del sistema educativo y no llegan a problematizar los sentidos cristalizados en torno a los procesos de inclusión. Por lo tanto, dichas recomendaciones siguen traducándose en prácticas que consolidan el paradigma de intervención sobre los sujetos a incluir y no sobre las lógicas de constitución de los colectivos escolares que contemplan las diversas formas de habitar las aulas.

Desde los años próximos a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad a la actualidad diversos autores, entre ellos los mencionados en el párrafo anterior, se han dedicado a evidenciar las complejidades en la instalación de políticas inclusivas, tanto en sus producciones teóricas como en la conversación e intercambio que mantienen con la comunidad educativa.

En producciones teóricas recientes, Laura Kiel (2018) y Aldo Ocampo (2018) otorgan visibilidad a cuestiones vertebrales del campo de la educación inclusiva. Por un lado, las paradojas que se generan en las prácticas como efecto de la convivencia del paradigma de la integración y la inclusión, y por otro la carencia de indagaciones que aborden la temática desde una perspectiva epistemológica que recorte un campo disciplinar propio de la inclusión.

Los autores coinciden en la necesidad de pensar el campo de la educación inclusiva desde una perspectiva epistemológica superadora de los límites disciplinares, apelando a la interdisciplina para construir y producir saberes nuevos, que no sean concebidos como una sumatoria de saberes ya establecidos. En su lugar, se propone un trabajo en las fronteras y en los intersticios de las disciplinas (Ocampo, 2018) que ponga en tensión el entramado de las ciencias de la educación (Dubrovsky, 2019), sin negar el fondo de imposibilidad que la acción educativa comporta. Sostener la dimensión de imposibilidad en el centro de la interdisciplina pone en evidencia,

.....

en la producción de conocimiento científico, la pretensión absurda de **saber todo el saber** (Kiel, 2018).

Llegado a este punto, resulta una obviedad que la utilización de nueva terminología, la adhesión de los acuerdos internacionales y las recomendaciones estandarizadas resultan insuficientes para lograr que la educación sea inclusiva. Así como se verificó en el marco de esta investigación, la incorporación acrítica de prescripciones trae consigo el riesgo de crear normativas y prácticas que generan efectos contrarios a los buscados, es decir en nombre de la educación inclusiva se producen otras formas de segregar en lugar de incluir. Tal es el caso de la incorporación de figuras de acompañamiento que refuerzan la intervención sobre el estudiante a incluir, produciendo efectos de “segregación inclusiva” (Castel, 1997), o el uso indiscriminado de los recursos de ajustes razonables como ocurre en la Ciudad de Buenos Aires con la proliferación de Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI).

Evitar la producción de efectos paradójales supone no solamente poner el foco en las barreras que impiden los aprendizajes sino, fundamentalmente, elucidar las lógicas que estructuran los colectivos escolares y el tratamiento que se da a las diferencias en ellos. Es decir, centrarse en la convivencia y las condiciones de habitabilidad en los ámbitos escolares ya no respecto de cada estudiante, sino de los colectivos (Kiel, 2018).

Ello requiere indagar en las lógicas colectivas para identificar y analizar la matriz sobre la que se configuran los vínculos sociales. Esa matriz da cuenta de lo que se considera para todos en un determinado colectivo, aquello a partir de lo cual surge lo común.

Siendo así, lo común no sería algo prescripto por un ente superior para la totalidad de las instituciones, sino que es aquello que puede llegar a conformarse en la contingencia y en la particularidad de cada colectivo (Aleman, 2012).

El significante **común o lo común** ha sido vastamente estudiado en las ciencias sociales en general y, en particular, en educación es

utilizado para mencionar tópicos muy diversos. Por tal motivo, la preocupación por las significaciones que se le otorga a lo común y las operaciones que hacen a su definición demanda situarse como uno de los objetivos principales para un campo epistemológico interdisciplinario de la educación inclusiva, con el fin de evitar el riesgo que su significación se deslice hacia **lo normal o lo universal** entendido como completo e igual para todos (Diker, 2008; Terigi, 2008).

En este sentido, tal como lo advierten desde diferentes perspectivas Gabriela Diker y Laura Kiel, cabe profundizar acerca de las operaciones que la definición de lo común comporta, teniendo siempre presente que esta compromete también otras operaciones lógicas como contracara, tales como la diferenciación, la exclusión y la segregación. Por tal motivo, es central dilucidar las relaciones entre el universal y lo común.

Ante estas advertencias, se concluye que la tendencia a estandarizar las prácticas de inclusión, es decir esperar que sean iguales para todos los sujetos sin interrogar las condiciones de conformación de los colectivos, es una estrategia que corre el riesgo de producir efectos segregativos.

En tanto inclusiva, la educación demanda problematizar los sentidos declamatorios que se le asigna a lo universal, para indagar en sus lógicas y proponer abordajes en donde lo común construido respete las dimensiones de lo singular de cada sujeto en tensión ineludible con lo particular del colectivo, colectivo que no necesariamente debiera ser totalizante.

TRAYECTORIA ESCOLAR

Desde hace ya más de dos décadas, el estudio de las trayectorias escolares de las y los niños, niñas y adolescentes es objeto de investigaciones cuantitativas, y análisis macro que abordan la problemática de la distancia entre lo previsto por el sistema educativo

para que las y los estudiantes ingresen, permanezcan y egresen de los niveles obligatorios, y el recorrido que logran realizar en las formas y tiempos particulares que les demanda. Sin embargo, la conceptualización del problema del desacople entre las trayectorias teóricas y las reales como cuestión sistémica (y no como responsabilidad individual), fue posterior y dio lugar a que las trayectorias escolares sean objeto de reflexión pedagógica (Terigi, 2007).

La conceptualización de las trayectorias escolares ha permitido superar el concepto de fracaso escolar, tan ampliamente cuestionado tanto por designar fenómenos muy diversos como son la repitencia, la sobreedad, el bajo rendimiento y el abandono como por haber sido interpretado desde el modelo patológico individual.

La dificultad del modelo homogeneizador para escolarizar exitosamente a grupos específicos de sujetos fue ampliamente estudiada y caracterizada desde diferentes perspectivas (Padawer, 2008; Terigi, 2009). Como es sabido, desde sus inicios, el modelo homogeneizador y normalizador mostró su imposibilidad de educar a todos. En relación con los sujetos con discapacidad, la creación de escuelas especiales destinadas a alumnos y alumnas con deficiencias específicas da cuenta de ello. En Argentina, en 1857 se crea la primera escuela especial para sordomudos y en 1887, la primera para niños ciegos. Es decir, desde sus comienzos, la Educación Común lograba la homogeneización a partir de segregar a los que se apartaban de lo esperado.

A principios del siglo XX se apeló a la psicología como ciencia que aportara los parámetros de normalidad para clasificar a quienes a pesar de no tener ninguna deficiencia orgánica no se lograban escolarizar exitosamente. Los test y las pruebas de inteligencia debían suministrar evidencia científica de un desarrollo intelectual del sujeto que explicaría sus dificultades para aprender en la escuela (Terigi, 2009). Este modelo patológico individual para abordar la problemática de las y los estudiantes que no responden a lo esperado en la escuela, fue funcional (como fuera dicho) al modelo homogeneizador y normalizador de la escuela moderna

al brindar explicaciones que no problematizaban las condiciones ni los supuestos bajo los cuales se desarrollaban las prácticas pedagógicas.

La potencialidad del concepto de trayectoria escolar radica en haber puesto en relación dos niveles de análisis que estaban escindidos en la investigación educativa: el de los aspectos estructurales (la homogeneización que produce la escuela graduada) y el de las biografías de los sujetos al incorporar en los análisis las condiciones institucionales de la escolarización (Terigi, 2018).

Para el presente estudio este concepto resulta central, pues hace posible pensar las condiciones de escolarización que requieren las y los estudiantes con discapacidad para aprender aquello que les permita avanzar en su autonomía y en la definición de un proyecto de vida propio. Asimismo, puede ser una herramienta teórica para superar la dicotomía Educación Común-Educación Especial en tanto, la preocupación (teórica y política) debería centrarse en las condiciones institucionales, pedagógicas y didácticas que son necesarias generar para que todos y cada uno aprendan en la escuela, y no en la modalidad del sistema en que lo hacen. En otros términos, este concepto permite analizar los límites y potencialidades de cada uno de los recorridos que pueden transitar cada estudiante con discapacidad según sus condiciones sociales, familiares y subjetivas, y las condiciones institucionales que el sistema puede ofrecer en los distintos momentos o etapas de su escolaridad.

El estudio llevado a cabo se propuso caracterizar y analizar trayectorias escolares reales de estudiantes con discapacidad con la intencionalidad de problematizar la idea de estandarización de recorridos deseables.

EL SISTEMA EDUCATIVO EN ARGENTINA: RASGOS CENTRALES Y NORMATIVAS QUE TRACCIONAN PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

El sistema educativo argentino se rige por la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206 sancionada en 2006, la cual estableció la educación como derecho individual y social al tiempo que definió como uno de sus fines el de garantizar la inclusión educativa. Está conformado por los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país.

La oferta educativa se organiza en cuatro niveles de enseñanza: Inicial, Primario, Secundario y Superior (terciario y universitario), de los cuales son obligatorios los tres primeros a partir de los cuatro años y ocho modalidades; siendo la Educación Especial una de ellas. Se entiende por modalidades educativas a las:

Opciones organizativas y/o curriculares de la Educación Común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos (LEN, art. 17²⁵).

En función de los datos que interesan para el presente artículo, es preciso señalar que en los niveles obligatorios de enseñanza, el

25. En el Artículo 17 de la LEN se establece la estructura del Sistema Educativo Nacional por niveles y ocho modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires cuenta con escuelas de Educación Común y Educación Especial en ambos tipos de gestión.

Las escuelas estatales de Educación Especial son instituciones que garantizan la escolarización de los estudiantes con discapacidad en los niveles inicial, primario y posprimario²⁶. Asimismo, son las responsables de las y los docentes de integración a cargo de los procesos de inclusión en la escuela común. Las mismas dependen de la Dirección de Educación Especial y están organizadas en dos escalafones en función de las particularidades de sus destinatarios²⁷. El escalafón B agrupa a las escuelas cuyos estudiantes (con o sin discapacidad) presentan dificultades en el proceso de aprendizaje y requieren de flexibilidad en la enseñanza. Su propósito es mejor que los mismos puedan ingresar o reingresar a las escuelas primarias comunes antes de finalizar el nivel.

Las escuelas del escalafón C son las que atienden a las y los estudiantes con discapacidad motora, auditiva, visual, cognitiva, severos trastornos de la personalidad y pluridiscapacidad. Según puede leerse en la página oficial del Ministerio de Educación de la CABA²⁸, estas escuelas garantizan la educación de atención temprana, nivel inicial y primario a niñas, niños y jóvenes con discapacidad en edades comprendidas entre los 45 días y los 14 años a través del desarrollo de proyectos pedagógicos de acuerdo con las particularidades de cada estudiante o grupo escolar.

26. Cabe aclarar que el subsistema de gestión estatal no cuenta con escuelas de Educación Especial que acrediten el nivel secundario.

27. La Dirección de Educación Especial también está a cargo de las escuelas domiciliarias y hospitalarias que atienden a los niños, niñas y adolescentes con o sin discapacidad que por razones de salud no pueden asistir a la escuela. Se trata de escuelas agrupadas en el escalafón A.

28. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/inscripcionescolar/especial>

En los casos de las discapacidades sensoriales (ceguera, disminución visual, sordera e hipoacusia), también se brinda atención educativa de nivel primario para jóvenes y adultos sin límite de edad. Asimismo, las escuelas de Educación Especial prestan formación integral para jóvenes y adultos de 13 a 30 años con discapacidad mental, visual o auditiva.

Como se anticipó, hace más de tres décadas desde el Ministerio de Educación y de las propias instituciones de Educación Especial de la CABA, se vienen impulsando políticas que abordan las diferentes problemáticas asociadas a procesos de exclusión educativa, entre ellas, las direccionadas a la integración escolar de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, y a pesar de la extensa normativa internacional y nacional que direcciona hacia la inclusión educativa, la indagación llevada a cabo expresa la complejidad de su concreción.

LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE M, F Y T: RECORRIDOS ENTRE ESCUELAS DE EDUCACIÓN COMÚN Y ESPECIAL

Como se desarrolló en otro apartado, el concepto de “trayectoria escolar” hace posible reconstruir los recorridos y las formas que adopta la escolarización de las y los estudiantes. El estudio de las trayectorias escolares de tres estudiantes con discapacidad ha permitido identificar y caracterizar las condiciones pedagógicas que están haciendo posible que estos estudiantes accedan al derecho a la educación a través de aprendizajes relevantes. Para su posterior análisis, se presentará en primer lugar el recorrido de M y F, estudiantes ciegos y por otro la trayectoria de T, un estudiante con discapacidad motora e intelectual.

Las **trayectorias escolares de M y F** se desarrollan entre la escuela de Educación Común y la escuela de Educación Especial. Ambos cursaron en una misma sección de grado de una escuela primaria de Educación Común reconocida por distintos actores del sistema

como “de puertas abiertas” que, en la última década, fue incorporando de manera creciente alumnos con distintas discapacidades (Escuela A). Durante la jornada escolar una Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) que depende de la escuela de Educación Especial, los acompaña dentro del grado cuatro veces por semana y en el contraturno asisten a la escuela de Educación Especial para niñas y niños ciegos (Escuela B) a la cual F asiste desde los seis años y M, desde los once. Las instituciones A y B tienen un recorrido de más de diez años de trabajo conjunto.

Tal como lo indica la denominación “servicio de apoyo escolar a la integración”, el propósito de dicho contraturno es acompañar a las y los estudiantes en los apoyos necesarios para su escolarización en la escuela primaria donde acreditarán los aprendizajes. Cabe aclarar que estas instituciones tienen además el rol fundamental en relación con las y los estudiantes incluidos²⁹ de ofrecer instancias curriculares específicas de la modalidad para la enseñanza de habilidades que hagan posible el logro de la vida autónoma.

En el turno mañana participan de todas las actividades comunes al grado. El trabajo pedagógico de la MAI tiene el propósito de transcribir las consignas, los textos y las producciones de M y F de lo alfabético al braille y viceversa. Así como hacer accesibles materiales didácticos (mapas, gráficos, etc) y eventualmente aclarar consignas o explicar alguna temática específica.

Las docentes de las cuatro áreas básicas (matemáticas, prácticas del lenguaje, ciencias sociales y naturales) expresan que M y F pueden seguir las clases sin ninguna dificultad, por lo que (según la perspectiva de las maestras de grado) no necesitan adaptar su propuesta ni revisar los contenidos seleccionados. La preocupa-

29. La propuesta formativa de ambas escuelas especiales es muy amplia y sus acciones muy diversas, pues las necesidades de sus estudiantes también lo son: desde quienes hacen toda su escolaridad exclusivamente en la escuela de Educación Especial a las y los jóvenes y adultos que no han terminado la escolaridad primaria o las y los que adquirieron la discapacidad de adultos.

.....

ción de las docentes se focaliza en oralizar lo escrito en el pizarrón y en estar atentas a expresiones del lenguaje, tales como aquellas que no sean lo suficientemente descriptivas o que apelen a la imagen como referencia.

En cambio, en el caso de educación física, por ejemplo, el profesor adapta la enseñanza a la particularidad del grupo. Según él refiere cuando recibió al grado de F y M, tuvo instancias de intercambio y asesoramiento con un docente de la misma disciplina de la Escuela B.

Al finalizar la escuela primaria, F y M continuaron juntos sus estudios: un liceo por la mañana (Escuela C) y, en contraturno, la escuela de Educación Especial para jóvenes y adultos con discapacidad visual (Escuela D). La MAI dependiente de esta última institución acompaña el proceso de escolarización de ambos con una modalidad de intervención diferente a la de la escuela primaria: los interlocutores prioritarios no serán los estudiantes, sino las y los profesores de cada una de las materias. Este modo de intervención favorece la creación de una configuración de apoyo, como lógica de trabajo entre los docentes.

Al momento de definir los cursos de 1° año, en el ingreso de M y F, el asesor pedagógico (Escuela C) y la MAI (Escuela D) deciden que ambos estudiantes estén en grupos separados con la finalidad de favorecer el intercambio con las y los compañeros de la clase, y evitar que se vinculen entre ellos exclusivamente. Otra diferencia importante en relación con las condiciones de escolarización de los años anteriores, ya que la MAI al trabajar con las y los profesores no está presente ni interviene directamente en las clases; excepto que haya una necesidad especial o un acuerdo previo con la o el docente de la asignatura. Por último, M y F asisten voluntariamente a las clases de apoyo de la Escuela D en función de las necesidades que les plantea el estudio.

Durante el trabajo de campo en la Escuela C, se observó que ambos estudiantes se manejaban con soltura en los distintos espacios de la institución, podían seguir el ritmo de la clase, se comunicaban con la MAI semanalmente en los momentos de recreo, habían

comenzado a vincularse con algunas y algunos compañeros de la clase y su rendimiento era acorde e incluso en el caso de F, superior a la media de su grupo.

Según las y los docentes de la escuela entrevistados (asesor pedagógico, profesores/as de lengua y matemáticas, tutores/as y preceptores/as de ambas divisiones) la inclusión educativa es uno de los objetivos centrales del proyecto pedagógico de la escuela. En los últimos años, la presencia de estudiantes ciegos implicó asumir el desafío de enseñar a estos estudiantes contando para ello con el apoyo de la MAI, tanto para pensar la enseñanza como para la transcripción de los textos.

El cambio que implicó para F y M el pasaje de nivel (nuevas escuelas, nuevas y nuevos compañeros, cambio de modalidad de trabajo y acompañamiento de la MAI) resultó un desafío accesible para los estudiantes, a pesar de las dudas que generaba tanto en los chicos como en las y los docentes de la escuela primaria.

La **trayectoria escolar de T** comenzó en sala maternal del nivel inicial, al finalizar sala de cinco, el equipo de orientación escolar dependiente del Ministerio de Educación propone que T permaneciera un año más en el nivel.

En el pasaje entre el nivel inicial y la escuela primaria, el equipo de orientación escolar recomienda que T continuara su escolaridad en una institución de Educación Especial. La familia del niño, amparada por la normativa y por la evaluación, y los criterios de los profesionales de salud que lo atendían desde sus primeros años de vida, decide que hiciera su escolaridad en una escuela primaria común de gestión estatal cercana a su domicilio (Escuela A).

Esta decisión de la familia para hacer efectivo el derecho de T a educarse en una escuela común, pudo sostenerse gracias al andamiaje otorgado por el sistema de salud privado con el que contaban y por el apoyo de Educación Especial. Como efecto de esta decisión, T transitó su escolaridad primaria acompañado por dos adultos (un celador y un Acompañante Personal No Docente) que

lo asistieron a “tiempo completo” tanto en su movilidad y traslado como en los apoyos para el aprendizaje. Si bien la figura del acompañante externo a la institución escolar es la de un profesional no docente, en la práctica funcionaba como un maestro integrador en tanto ha sido en los últimos años de escolaridad de T el responsable de pensar y desarrollar la propuesta de enseñanza.

La oposición a la orientación del equipo interdisciplinario de educación marcó una cierta impronta en el imaginario que la familia construyó en relación con la trayectoria ideal de T, la cual durante los primeros grados parecía confirmar sus expectativas. Un punto de inflexión que conmueve los pilares de la decisión tomada está directamente vinculado con el hecho que a partir de 4° grado escuela, familia y profesionales no observan avances en el proceso de alfabetización inicial de T.

En los dos últimos años de la escuela primaria se arma una propuesta ad hoc para T, la cual consistió en concurrir alternando las jornadas escolares entre escuela común y escuela especial en una Escuela Integral Interdisciplinaria (EII) de gestión estatal para estudiantes con discapacidad motora e intelectual (Escuela E). Esta alternancia le permitió a T conocer nuevas formas de “habitar la escuela”: otros tiempos, otros espacios, otros vínculos con las y los adultos, y la autonomía de movimiento dentro de la escuela sin provocar un corte abrupto con los vínculos construidos y valorados de su escuela primaria. A su vez, hizo posible que la familia fuera encontrando en esa institución un entorno confiable y posible para T. Al finalizar 7° grado, T hace saber a su familia su deseo de continuar en la EII.

Una vez finalizada la escuela primaria, T asistió a la escuela E³⁰ a tiempo completo, manteniendo el grupo de compañeros con el que había estado los dos años anteriores.

30. La Escuela E es una institución de jornada completa. Casi la mitad de la población asiste a la institución y la otra parte a escuelas primarias y secundarias con proyectos de inclusión acompañados por la MAI de la institución. En estos casos, la inclusión se implementa a través de dispositivos que varían según los requerimientos del estudiante, las características de la escuela a la que asiste y el apoyo que se configura.

Una característica propia de las EI es la flexibilidad en la propuesta institucional, que les permite modificar su oferta y crear dispositivos según las necesidades de la población que asiste. En esta institución es posible observar esta ductilidad en los criterios para definir el agrupamiento de las y los estudiantes, que dan cuenta de la relevancia dada a lo subjetivo para organizar los grupos de aprendizaje. Es decir, no solo se considera la edad cronológica y los aprendizajes, sino también las afinidades entre ellos y ellas. Asimismo, cada grupo está constituido por un número reducido de alumnos y alumnas, y está siempre a cargo de dos docentes.

El grupo al que pertenece T está conformado por ocho adolescentes, de los cuales solo dos han logrado alfabetizarse. Al comenzar el ciclo lectivo las dos docentes se propusieron generar las condiciones para conformar un grupo de aprendizaje tomando como ejes estructuradores las edades y los intereses de los chicos, y el desafío de hacerlos partícipes de la cultura escrita con el propósito que avancen en el proceso de alfabetización.

Por último, resulta relevante mencionar, como uno de los aspectos distintivos de la escolarización en la Escuela E, la posibilidad que tienen las y los estudiantes de desplazarse libremente por los espacios, pues los mismos tienen las dimensiones, el mobiliario y los recursos necesarios para que las y los estudiantes se desenvuelvan con la mayor autonomía posible en los tiempos pedagógicos como en los recreativos sin necesidad de ser asistidos por un adulto.

CONCLUSIONES

Pensar la escolarización de todos las y los estudiantes (tengan o no discapacidad) requiere analizar los rasgos de la situación pedagógica en el contexto del sistema escolar de la jurisdicción. Siguiendo a Terigi (2009), es necesario reflexionar sobre la enseñanza desde los límites que enfrenta la escuela graduada para la inclusión de todas y todos los estudiantes.

La autora enfatiza la necesidad de construir una respuesta pedagógica frente a los problemas que la escuela encuentra para enseñar a ciertos estudiantes. Lo que implica alejarse de soluciones disciplinares que se imponen desde una lógica aplicacionista desconociendo la complejidad de los procesos escolares y la propia producción de conocimiento del campo educativo.

A partir del análisis de las trayectorias escolares de los tres estudiantes con discapacidad y las condiciones de su escolarización³¹, se interpreta que la posibilidad de generar condiciones pedagógicas y didácticas adecuadas para que todos y todas aprendan se vincula, por lo menos, con tres cuestiones: los rasgos de la gramática escolar (la propia de la Educación Común y la de la Educación Especial), la cultura institucional de la escuela donde las y los docentes desarrollan su práctica de enseñanza, y de la posición asumida por las y los docentes a cargo de un determinado grupo de alumnos y alumnas, producto entre otros condicionantes de la trayectoria laboral y biografía profesional.

El concepto de gramática escolar de Tyack y Cuban (2001) hace referencia al conjunto de reglas estables que define las formas en que las escuelas estructuran los tiempos y espacios, la clasificación de las y los estudiantes en determinadas clases, la definición de lo que debe ser enseñado y cómo debe ser evaluado. Es esta gramática (como lo es la de la lengua), lo que le da estabilidad al sistema y lo hace resistente a los intentos de cambio.

A pesar de las políticas, normativas y discursos pedagógicos que intentan resquebrajar la lógica homogeneizante de la escuela graduada, la escuela de Educación Común mantiene los rasgos centrales de la gramática de la escuela moderna. Ejemplo de ello son la enseñanza simultánea, una o un docente a cargo de un

31. El análisis completo de las trayectorias no se incluye en este artículo. El mismo estará disponible en el informe final de la investigación a publicarse en la página web de la UEICEE. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

grupo numeroso de estudiantes, evaluaciones estandarizadas, correspondencia entre contenidos a enseñar y grado, abordaje exclusivamente individual de las y los estudiantes con discapacidad o de aquellos que no aprenden en el tiempo y forma esperados por la escuela.

Esas reglas, más o menos visibles, regulan las prácticas pedagógicas de las y los docentes de las escuelas, aunque estén convocados a trabajar a favor de la inclusión. Tal como se pudo ver en la escuela de Educación Común donde asistieron los tres estudiantes con discapacidad, la lógica de abordaje individual (potenciada por la presencia de la MAI, del APND y del celador que los asistían permanentemente), debe interpretarse en el marco de estas coordenadas. Dicho abordaje obstaculiza la participación de la o el estudiante acompañado/a en lo que acontece en la clase y, por lo tanto, que interactúe con sus pares y sus docentes a propósito del contenido a aprender como lo hacen sus compañeras y compañeros.

En cambio, como se observó en la Escuela Integral Interdisciplinaria, otras reglas como las que permiten la conformación de grupos poco numerosos con dos docentes a cargo hacen posible la inclusión en los aprendizajes de todas y todos los estudiantes que conforman el grupo, en tanto opera una gramática escolar (propia del escalafón B de Educación Especial) que se estructuró contemplando a la vez al grupo y a las situaciones particulares de cada sujeto.

Si bien la matriz de creación de las escuelas de Educación Especial se corresponde al modelo médico, con lo cual están organizadas según discapacidad (sensoriales, motores, cognitivos, discapacidades múltiples); la lógica que opera en la escuela estudiada es la pedagógica: se enseñan contenidos curriculares partiendo de la singularidad de cada estudiante desde una propuesta que se sustenta en una dinámica grupal.

La normativa que promueve procesos hacia la educación inclusiva, es decir que intenta incidir y modificar la gramática homogeneizante de la escuela, llega a constituirse en herramienta para

la acción cuando en la cultura institucional subyacen, como principios que direccionan las prácticas, los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

En el caso bajo estudio, cobra significatividad la pregunta acerca de cómo se conciben en las escuelas estudiadas a las y los adolescentes con discapacidad. En las instituciones donde continuaron los estudios al finalizar la escuela primaria, las y los docentes piensan la clase vinculando los contenidos a enseñar con sus destinatarios, entendidos desde su condición de adolescentes (con sus intereses, necesidades, particularidades), por sobre su condición de discapacidad. Este posicionamiento pone el foco en las posibilidades de las y los estudiantes por sobre sus limitaciones. Las mismas se tienen muy presentes a la hora de diseñar las situaciones de enseñanza de modo que las condiciones en las que se proponen permitan generar aprendizajes significativos.

En otros términos, el principio de inclusión no se estampa ni se instituye en una escuela por decreto, sino que en el mismo momento que atraviesa la organización y la configura, se entrama a las condiciones organizacionales e institucionales, en sentido amplio, que operarán como sostén y andamio.

El estudio sobre las trayectorias de los tres estudiantes permite problematizar la idea de inclusión plena en tanto se la entiende desde un mandato universal “todos a la escuela común”; es decir, como única alternativa para todos los sujetos con discapacidad y como única forma de pensar la educación inclusiva. En este contexto discursivo y normativo por la “inclusión plena”, surge una pregunta sobre los efectos no deseados que produce cuando no se atiende ni a las condiciones de enseñanza ni a las particularidades de los sujetos. Asimismo, resulta inspirador analizar la potencialidad que tiene la escuela de Educación Especial para generar experiencias en sus estudiantes que resultan comunes a las que vivencian los estudiantes sin discapacidad, entendiendo que lo común no se define por la modalidad de la educación, sino por las experiencias que al ser comunes igualan.

En relación con la escolarización, la experiencia que iguala a los diversos sujetos es la de poder ser partícipe de lo que acontece en el aula; en otros términos, la de tener la posibilidad de constituirse como estudiante que implica entre otras cuestiones, poder participar de la conversación que se produce en la clase. Cuando las y los estudiantes no logran interactuar con sus pares y con las y los docentes a propósito del contenido (a pesar de los intentos de unos y otros por hacerlo partícipe), es necesario revisar el mandato universal “todos a la escuela común”, pues el mismo puede desconocer las particularidades y necesidades de los sujetos. El mandato universalizante conlleva como riesgo la tendencia a estandarizar las prácticas de inclusión, es decir esperar que sean iguales para todos los sujetos sin interrogar las condiciones de conformación de los colectivos.

En las escuelas de Educación Común a la que asisten estudiantes con discapacidad, las prácticas de enseñanza pueden constituirse en el eje estructurante de la configuración de apoyo cuando la intervención de la MAI o el APND se entrama en una lógica de trabajo en donde prima lo colectivo, tanto en lo que respecta a la función de las y los adultos en el aula (que conciben el trabajo como una tarea para desarrollar con otros), como al lugar de la o del estudiante con discapacidad como parte del grupo escolar.

En cambio, cuando la lógica que prima es el abordaje individual de la enseñanza y el trabajo en soledad, la presencia de las y los acompañantes dentro del grado obtura la posibilidad de trabajo conjunto entre docentes, condición que permite acercarse a la idea de configuración de apoyo entendida como sostén y andamiaje de los procesos de inclusión. El trabajo uno a uno del profesional de apoyo profundiza en las y los maestros de grado la percepción que la docente de Educación Especial o incluso el APND es la persona idónea para ocuparse de los niños y las niñas con discapacidad mientras ellos se abocan al resto de la clase, cuestión comprensible cuando se trata de clases numerosas. Por otra parte, la relación uno a uno favorece que la o el profesional de apoyo actúe como un elemento decisivo para la comunicación de los contenidos entre

las y los estudiantes con discapacidad y la o el maestro de grado y viceversa. Sin embargo, en la medida en que actúa como prótesis en cuanto, por ejemplo, presta sus ojos a los estudiantes ciegos, se genera un efecto no deseado al reforzar la ilusión que estos estudiantes son iguales al resto de la clase, reafirmando la percepción homogeneizante que expulsa las diferencias subjetivas.

Observar las prácticas, analizarlas y producir conocimiento a partir de ellas permite desarmar argumentos lineales basados en los discursos prescriptivos, y las normativas de referencia acerca de cómo debe implementarse la inclusión y da la oportunidad de comprender la complejidad inherente a los procesos implicados en la escolarización de las y los estudiantes con discapacidad, identificando los modos institucionales en que se entran esas prácticas y los efectos que producen.

Cuando las condiciones institucionales se construyen a partir de un posicionamiento político pedagógico del equipo directivo y docente que pone en el centro los derechos de los niños, niñas y adolescentes se generan prácticas institucionales capacitantes y subjetivantes para todos las y los estudiantes. Este posicionamiento da cuenta de una lógica que se aleja del binarismo inclusión-exclusión, común-especial o capacidad-discapacidad, logrando que en la interacción entre las deficiencias de base orgánica de los sujetos (sensoriales, motoras e intelectuales) y el entorno no se reproduzcan miradas y abordajes discapacitantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alemán, J. (2012). *Soledad: Común. Políticas en Lacan*. Capital Intelectual.
2. Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
3. Booth, T. y M, Ainscow. (2008). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (Index for inclusion), Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
4. Casal, V. (2018). *Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario* [Tesis de maestría. Facultad de Psicología (UBA)]. https://www.academia.edu/39037576/Pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas_y_pr%C3%A1cticas_de_inclusi%C3%B3n_educativa_en_el_nivel_primario
5. Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós.
6. De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes, especiales, genealogía de la Educación Especial*. Noveduc.
7. Diker, G. (2008). Cómo se establece qué es lo común. En G. Frigerio y G. Diker (comp.) *Educación: Posiciones acerca de lo común*. Del estante editorial.
8. Dubrovsky, S. (2019). Prólogo. En T. Vinacur y J. M. Bustos (comp.) *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común: aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE*. CABA, Ministerio de Educación del GCABA-OEI. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee-oei_la_inclusion_escolar_de_los_ninos.pdf
9. Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones S. A.

- estudio exploratorio en escuelas de Gestión Estatal. *Aportes para la discusión*. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/apd_inclusion_de_ninos_en_situacion_de_discapacidad_en_la_escuela_primaria_comun.pdf
19. Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1. http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n01a02.pdf
 20. Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22. <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/skliar-poner-en-tela-de-juicio-la-normalidad.pdf>
 21. Terigi, F. (mayo de 2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares, en III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. <http://agmerparana.com.ar/wpcontent/uploads/2017/09/TE-RIGI-Flavia-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-e.pdf>
 22. Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En G. Frigerio y G. Diker (comp.) *Posiciones acerca de lo común*. Del Estante.
 23. Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. *Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la República Argentina - OEI.
 24. Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de educación*, (50), 23-29.

-
25. Terigi, F. (2018). Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa. En N. Filidoro et al. Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
 26. Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fondo de cultura económica.
 27. UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.



AUTONOMÍA, A NOÇÃO DE ESTAR E A FORMAÇÃO ÉTICA: AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E RODOLFO KUSCH PARA A EDUCAÇÃO LATINOAMERICANA



Autores:

*Alonso Bezerra de Carvalho
Fabiola Colombani*

INTRODUÇÃO

Este capítulo quer ser lido para contribuir diretamente no processo pedagógico que é desenvolvido na sala de aula, seja nos cursos de formação de professores, realizados geralmente nas universidades, como na prática docente, tal como é feita nas escolas. Como preâmbulo para a discussão, partimos da ideia de que o professor e o aluno ao entrarem em uma sala de aula, é certo que eles estão portando um conjunto de ideias, valores, convicções, crenças, etc., que orienta suas condutas, escolhas e dão sentido às suas vidas. Nesse processo, pressupõe-se que a realidade e os problemas educacionais deveriam ser enfrentados e resolvidos levando em consideração a história e as singularidades existenciais dos professores e alunos que constituem os sujeitos do processo educacional. Isso significa trazer para o campo da educação o tema da alteridade e da ética.

Como a escola não é um espaço, mesmo que se queira, dedicado apenas à transmissão de conteúdos, de conceitos e de teorias, é preciso pensar sobre os outros elementos e aspectos que movimentam as existências de cada indivíduo ali presente. Se nela tem prevalecido um processo em que a capacidade racional e epistemológica tem dado as diretrizes, é preciso considerar também que alunos e professores são conduzidos ou pelo menos impulsionados por paixões, sentimentos e desejos que nem sempre sabemos de onde, como e quando vem. Além disso, alunos e professores são portadores de valores e de atitudes que foram e são adquiridos e tornados hábitos ao longo da vida e que a escola contribui ou contribuiu apenas com uma parte, talvez a menor. É também nesse horizonte, portanto, que se efetiva o processo pedagógico, o que indica a insuficiência de uma posição que se pauta, quase que exclusivamente, a partir da dimensão epistemológica na sala de aula.

Portanto, desde a formação dos professores até as ações que ocorrem na sala de aula, a busca e a transmissão da verdade tem ocupado um espaço predominante, o que nos instiga a pensar se também não deveríamos tratar da alteridade como aspiração

da ação ética, apresentando-a como uma possibilidade a ser trabalhada no processo pedagógico, e até mesmo uma saída para os problemas que as escolas enfrentam no seu cotidiano. Se estamos de acordo, a epistemologia, juntamente com a ética, poderiam ser tomadas como lados da mesma moeda, ou seja, da mesma realidade, de maneira a favorecer o professor em sua prática na sala de aula a ter uma melhor compreensão de si mesmo, do público que atende e das ações que desenvolve. Lidar com o imprevisível, incluir o mundo sensível e passional em nossa práxis pedagógica pode contribuir para um processo educativo mais amplo e integral.

O desafio que nos propomos realizar aqui é problematizar esse domínio da dimensão epistemológica na educação, mas também em outras áreas do saber, em que o ser humano é interpretado e tomado como um sujeito de conhecimento capaz de desempenhar com eficácia suas funções a partir de uma instância reservada somente a ele que é a razão - o lógos. É como se a razão, entendida ou reduzida à ideia de consciência, pudesse conhecer tudo. Para tanto, normalmente o aluno é visto pelo professor, e este é pelo aluno, como um ser apenas epistêmico, orientado pela razão. Porém, creio que é possível ir um pouco mais longe e mais fundo e perceber que não somos apenas um ser epistêmico. No caso específico do professor, se ele suspeitasse desde o princípio, ou seja, já nos seus cursos de formação, que não somos regidos o tempo todo pela razão, talvez teríamos na sala de aula relações interpessoais mais justas, amistosas, amorosas e autônomas, como defendeu Paulo Freire. E se pensássemos essa questão a partir de um lugar situado, como a América Latina, na esteira do que abordou Rodolfo Kusch, talvez criássemos uma nova pedagogia, crítica, de-colonizante e intercultural.

É justamente na companhia desses dois pensadores latinoamericanos que vamos desenvolver esse capítulo, no sentido de promover um diálogo entre a epistemologia e a ética, de maneira a contribuir tanto na compreensão e na formulação de uma pedagogia que ressignifique e leve em consideração o ser humano e o solo onde ele vive.

AUTONOMÍA E FORMAÇÃO HUMANA EM PAULO FREIRE

Patrono da educação brasileira, Paulo Freire nasceu em Recife no dia 19 de setembro de 1921 e faleceu em São Paulo no dia 02 de maio de 1997. Considerado um dos grandes intelectuais do século XX, a sua contribuição para a renovação do pensamento e das práticas educacionais é reconhecida em todo mundo. Educador e filósofo, escreveu um conjunto de livros e textos que ainda contribuem, sobremaneira, para a construção de uma nova maneira de conceber a formação humana, inclusive na escola. Crítico à pedagogia tradicional, de caráter magistrocêntrica, elitista e epistêmica, Paulo Freire propunha uma formação humana que levasse em consideração os problemas individuais, as experiências e o contexto social em que os educandos estão imersos. Esse processo de conscientização era, segundo ele, fundamental para se garantir uma atitude transgressora contra a opressão e em prol da liberdade e da autonomia humana. Aquela formação tecnicista e alienante, resultado de uma “educação bancária” deveria dar lugar à possibilidade do estudante e do homem em geral pensar e agir com consciência política, seguindo e criando os próprios rumos para o seu aprendizado. Para ele, o processo pedagógico não está dissociado de uma ação e de um compromisso ético.

Um dos seus livros mais conhecidos é *Pedagogia do Oprimido* (1972), escrito em 1968 e proibido no Brasil pela ditadura militar, sintetiza de maneira primorosa a caminhada que ele fez nos anos anteriores, seja no campo da educação popular, quando se dedicou ao que ele chama de “os esfarrapados do mundo” bem como sua experiência de exilado no Chile, quando sentiu na pele o que significa a opressão por parte de um sistema político que excluía a liberdade humana do seu horizonte.

Defendendo que os oprimidos precisam também de uma teoria para alcançar a liberdade, Freire considera que a educação humana deve estar atrelada a um processo e a uma pedagogia que

os liberte das garras de uma ideologia opressora e manipuladora, transformando a realidade onde vivem. É assim que no início da década de 1960 desenvolveu um método de alfabetização bastante inovador, inclusive inspirando pedagogos, professores, cientistas sociais na América Latina e na África e, posteriormente, em todo o mundo. Com este método, ele pretendia se contrapor ao sistema tradicional de ensino, todo baseado em cartilhas e conteúdos que dificultavam a aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos alfabetizandos, em que a repetição de palavras soltas e sem sentido para a sua realidade era o mais comum. Fundamentalmente, o método seguia alguns passos que procurava levar os estudantes a superar a sua visão mágica e acrítica de mundo, conduzindo-os a uma atitude consciente, crítica e libertadora.

Enfim, a passagem dessa consciência mágica para a uma consciência crítica não acontece naturalmente, mas é resultado de um trabalho educativo dialógico, que proporcione ao alfabetizando interpretar os problemas, de colocar de lado os preconceitos, garantir a experiência da liberdade e preparar-se para a democracia.

Portanto, conscientização e alfabetização estão intimamente ligadas, na medida em que a finalidade do indivíduo em tornar-se alfabetizado não é apenas para reconhecer as letras, as sílabas e ter capacidade de ler uma frase. É, também, para tornar-se um sujeito de sua história, engajado nas lutas políticas e culturais. (Brighente e Mesquida, 2016, p. 167)

Para Paulo Freire, a formação humana não é neutra, mas, sim, um instrumento que problematiza, denuncia e enfrenta a lógica de um sistema social que busca integrar as pessoas aos interesses do capital, conformando-as e impedindo-as que ajam com liberdade e como sujeitos de sua própria história. Por isso, ele se contrapõe frontalmente a um processo formativo e a uma pedagogia que elimina qualquer possibilidade de uma ação humana autônoma. Assim, uma educação que trata os alunos como um mero espaço vazio a ser preenchido pelo professor é descabida e passível de todas as críticas, pois os transforma em objetos receptores, controlando

os seus pensamentos e suas ações, ajustando-os ao mundo e inibindo o seu poder criativo.

É neste contexto que podemos avançar um pouco mais na exposição das ideias de Paulo Freire, mas agora para ver a sua concepção de autonomia. Ele defende que respeitar a individualidade, as experiências, a visão de mundo e levar em consideração o que cada estudante traz consigo é fundamental no processo de formação e de emancipação humana. Conforme explicita a filósofa brasileira Marilena Chauí, “autonomia significa o direito de dirigir-se e governar-se por suas próprias leis ou regras; independência; se refere ao modo de quem é livre ou independente. Autônomos: o que se rege por suas próprias leis, independente, autônomo” (Chauí, 2002, p. 496).

Considerada a última obra escrita e publicada por Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia* (1996) procura não só definir o conceito, mas sobretudo propor um conjunto de saberes e de práticas que poderiam ser garantidas no processo pedagógico de forma a construir a autonomia dos educandos. Entendida, portanto, como a capacidade dos indivíduos de agirem e de tomarem decisões por meio de ações não forçadas e levando em conta sua realidade, a autonomia do ponto de vista da educação, como defende Freire, tem o objetivo de promover e transformar o educando em um sujeito que toma consciência de sua própria condição histórica e social. Parece-nos que essa concepção já aparece no contexto daquela que Kant propõe, quando reporta-se ao que ele entende por homem esclarecido.

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendi-

.....

mento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung].
(Kant, 1974, p. 100)

O homem esclarecido e autônomo é aquele que teria superado a sua menoridade e que enfrentando sua condição de heteronomia, isto é, de ser guiado por outro ou por outras regras que não as suas, pensa, decide e age servindo-se de si mesmo e de sua própria razão e por conta própria dirige suas escolhas a atitudes (Zatti, 2007).

Sem pretender aqui buscar uma sintonia aprofundada entre Kant e Freire, para o educador brasileiro a autonomia está conectada à ideia de libertação das opressões de uma realidade social injusta e causadas pelo sistema capitalista. A autonomia seria o resultado de um processo de conscientização, em que o homem deixaria de ser tratado como objeto, passando a ser sujeito e um indivíduo que pode e deve intervir nos rumos da história e da sua história.

Na sala de aula, por exemplo, o(a) professor(a) deve estar com os(as) educandos(as), aberto e disponível à curiosidade dos alunos; para tanto, não pode assumir uma postura rígida .. É justamente na sua prática pedagógica libertadora, que o educador pode lutar contra o fatalismo que a sociedade capitalista nos traz, seja contra o desemprego, a miséria ou os altos índices de analfabetismo. A educação não pode ser aquela que deposita, que incentiva a memorização mecânica, a que treina (concepção bancária), porém aquela que ajuda homens e mulheres, sujeitos da história, a pensar criticamente, colocando-lhes desafios, dando espaço para mostrar suas curiosidades e suas indagações. (Brighente e Mesquida, 2016, p. 165)

Para Paulo Freire, a autonomia tem como consequência uma formação humana em que o sujeito seja capaz de fazer uso de sua liberdade e determinar-se, deixando de ser dependente de pensamentos, normas, ideais e projetos que não são seus. O educador que está comprometido com uma educação assim deve estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, fazendo com que o educando seja capaz de “pensar

certo”, isto é, sair de um estágio de passividade, submissão, curiosidade ingênua e senso comum, para um nível de determinação e curiosidade epistemológica, formulando saberes e juízos próprios. (Freire, 1996, p. 16)

Ser autônomo é compreender, enfrentar e superar os discursos e as práticas que procuram oprimir, adaptar e “amaciar ideologicamente” os indivíduos, levando-os a acreditarem apenas em valores, condutas e atitudes pautados pela ética do mercado, fundada no lucro e em que a liberdade do comércio fica acima da liberdade do ser humano. Ser autônomo é uma conquista que deve ser realizada pela educação por meio de uma práxis pedagógica libertadora que considera o homem um ser inconcluso, inacabado e que precisa ser formado e humanizado.

O que quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua [própria] natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização ... Significa reconhecer que somos condicionados mas não determinados. (Freire, 1996, p. 11)

Deste modo, uma pedagogia para a autonomia deveria estar, segundo Freire, fundada na ética, no respeito à dignidade e na própria autonomia do educando, o que exige do educador a prática da escuta, de maneira a aprender a falar com os educandos sem autoritarismo ou licenciosidade, mas problematizando e acompanhando a construção do conhecimento e do exercício responsável e racional da liberdade. Para tanto, é necessário fomentar nos educandos a curiosidade e a criticidade que os levará a descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos, sem certezas de antemão que muitas vezes nos aprisiona e nos torna seres mecânicos.

.....

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (Freire, 1996, p. 61)

Como consequência desse sujeito que se tornou autônomo, o próximo passo é pensarmos, como esperança e utopia, em uma transformação do próprio mundo e da própria sociedade e é aí que está o caráter ético-político da educação. Pensar politicamente em uma perspectiva autônoma é reinventar o mundo de hoje, o que exige comprometimento e coerência do educador e que implica além de conhecimentos dos conteúdos, um esforço de desmascaramento da ideologia dominante que imobiliza e oculta verdades. Uma prática educativa autônoma exige uma tomada de posição diante do mundo na perspectiva de transformá-lo, de tal maneira que as condições heterônomas sejam superadas.

Portanto, a formação humana não se dá apenas do ponto de vista epistemológico, em que o formando assimila apenas um conjunto de saberes elaborados e formulados ao longo do tempo, mas se constitui e exige também uma postura, uma reflexão e uma conduta ética, como também explicita Paulo Freire.

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ... Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser ... É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à

.....

formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (Freire, 1996, p. 18. Grifo nosso)

Em vários momentos do texto *Pedagogia da Autonomia*, Freire utiliza a expressão “estar sendo” justamente para mostrar o caráter movediço, inconcluso e incompleto que marca o homem e a sua própria história, mas também a natureza ética da prática educativa, com a qual é possível reconhecermos a presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros, ou seja, estamos sendo sempre. No caso do professor, quando entra em uma sala de aula ele deve estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tem, ou seja, a de ensinar e não a de transferir conhecimento. O estar sendo ou estar, como explicita também o filósofo e antropólogo argentino Rodolfo Kusch, é um movimento e uma posição filosófica, política, epistemológica e ética em relação a uma tradição e a uma perspectiva que predomina na concepção de homem, de filosofia, de ciência, de educação na América Latina, marcada pela presença e influência do pensamento eurocêntrico, que se baseia na ideia do ser, do ser mais ou do ser alguém (Asprella y Gerónimo, 2017).

Em Freire, o ser mais ou ser alguém não é algo dado a priori, como uma essência humana pré-determinada, que se realizará obrigatoriamente, mas deve ser considerado como expressão de uma vida humana em processo de estar sendo, o que permite nos rebelar e não nos resignar em face das ofensas e violências que nos destroem, que nos nega. Não é na resignação, mas na rebeldia, em face das injustiças, que nós nos afirmamos. E esse processo afirmativo, como compromisso ético-político, dar-se-á por meio da autonomia e da liberdade, de situações dialógicas, de momentos formativos em que professores e alunos partilham suas maneiras de estar sendo no mundo, sem estranhezas e sem distâncias.

Diminuo a distância entre mim e a dureza de vida dos explorados não com discursos raivosos, sectários,

que só não são ineficazes porque dificultam mais ainda meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo à superação das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização. (Freire, 1996, p. 70)

Em seus estudos, tanto Freire como Kusch, partem do pensamento popular que, permeado por sabedorias marginalizadas, mostram uma riqueza e uma diversidade de pensamento, de valores, de saberes oriundo de uma cultura e de uma relação profunda com a terra, com o solo, com a realidade em que vivem, trazendo excelentes contribuições para uma nova perspectiva para o campo da educação.

O ESTAR SENDO LATINOAMERICANO: A CONTRIBUIÇÃO DE RODOLFO KUSCH³²

A ideia de estar sendo cumpre também no pensamento de Rodolfo Kusch um papel importante, indicando um caminho tanto à crítica que faz à razão ocidental como uma possibilidade de compreensão e diagnóstico da cultura latinoamericana, sempre na perspectiva de mapear o que é histórica e culturalmente específico dos povos que habitam esse outro lado do mundo. Kusch busca, entre outros objetivos, destacar a presença de um pensamento novo, arraigado nas manifestações da cultura popular e americana. Se a marca do Ocidente é universalizar os seus valores, suas crenças e pensamentos, talvez pudéssemos nos exercitar no sentido de demarcar o que

32. Este tópico, com modificações, é parte de trabalho apresentado nas *VIII Jornadas O pensamento de Rodolfo Kusch - territorialidades e interculturalidades: movimentos seminiais na América Profunda*, realizadas em novembro de 2018, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, Brasil.

.....

nos é específico, sobretudo a partir do lugar que “estamos sendo”, que é o continente latinoamericano.

Rodolfo Kusch nasceu no dia 25 de junho de 1922 em Buenos Aires e faleceu em 30 de setembro de 1979. Era filho de alemães radicados na Argentina. Graduou-se em filosofia pela Universidade de Buenos Aires, em 1948. Realizou profundas pesquisas de campo sobre o pensamento indígena e popular americano como base de su reflexión filosófica.

Para desenvolver a noção de “estar”, “estar siendo”, “estar no más”, Kusch considera que se o pensamento racionalista de influência europeia dominou a instauração e a interpretação de nossa cultura, trata-se, agora, de desconstruir essa estrutura lógica que se coloca como superior, em detrimento das culturas autóctones e indígenas americanas. Na base de suas reflexões está a ideia de que a racionalidade ocidental se funda no ser, no ente, na coisa, enquanto a racionalidade indígena se fundaria no estar, no domicilio, no habitat. Adotando modos de observação próprios da ciência antropológica, foi a campo aprofundar suas intuições no sentido de se pensar e extrair uma filosofia autenticamente americana e concluiu que nos povos originários há uma situação ontológica e epistemológica única, caracterizada pelo predomínio do “estar” sobre o “ser”. O pensamento racionalista europeu ao negar ou desconsiderar por completo o pensamento americano transforma-o em um objeto sem vida e sem história, restando-nos construir um movimento de resistência e de autoafirmação, na busca da emancipação dos discursos e práticas que nos impedem de expressar nossa própria cultura de maneira integrada e autônoma.

Diante desse diagnóstico, o medo é um sentimento que se deve levar em consideração e vivê-lo plenamente, pois ele dá a oportunidade de se sentir, de se experimentar e de se pensar sobre quem somos nós. Para o indígena não é um problema viver essa experiência, aliás ela o constitui e o define, ao contrário de uma técnica filosófica de além-mar que pretende controlá-la e submetê-la aos ditames da razão, adotando, inclusive, perspectivas pedagógicas.

.....

Dito de outro maneira, o pensamento originário latinoamericano não requer uma técnica ou uma lógica que o levaria a um saber que dissesse como as coisas são, com o objetivo de captar o “quê” das coisas, a sua forma essencial, mas, ao contrário, pretende se aproximar do sentido, do significado, do conteúdo e da dinâmica vital que movimenta o solo, a natureza e as pessoas.

La situación del pensar culto y del pensar popular parecieran simétricamente invertidas. Si en el pensar culto [filosófico occidental] predomina lo técnico, en el popular este pasa a segundo plano e en cambio predomina lo semántico. en suma, si en los sectores populares se dice algo, en el sector culto se dice cómo ... Es natural que haya correlativamente un algo y un cómo en el decir, pero no es natural que ambos se distancien y se sobrevalore el cómo sobre el algo ... Volviendo al filosofar, el problema intrínseco de esta actividad no es de mera técnica, o sea del cómo, sino también de un algo que se constituye ... el pensamiento culto invierte la dirección, en vez de apuntar al algo del decir, apunta el cómo. (Kusch, 2000, pp. 9-10)

Para Kusch, é necessário um equilíbrio entre conteúdo e forma, de tal maneira que possamos desfeticizar a técnica e a lógica que promete o progresso como consequência e que tem marcado, inclusive, a educação burguesa, ao fundamentar o ensino na ideia do progredir e do avançar, ou seja, em uma concepção de razão que considera tudo passível de ser dominado, controlado e previsto.

Se enfrenta al caos para encontrar lo previsto. Y para garantizar esto se usan técnicas. Con esto se mata el tiempo, porque se sustrae la posibilidad de la novedad. Se pierde el miedo a que lo que aparezca sea otra cosa. De ahí nuestra educación. Se educa a los jóvenes para pre-ver, ver antes, saber ya lo que se da, y así detener el tiempo, evitar el engorro [peso] del sacrificio. (Kusch, 2000, p. 12)

Nessa perspectiva, o que se tem visto na América seria um grande desnível entre o que este continente era e o que o Ocidente trouxe. De um lado, o inferior, o inútil e, de outro, o superior e o útil, que tem como objetivo o progredir, o ascender, o ser alguém, não importa a que custo e a que preço.

Ser alguien implica el afán de serlo y ese deseo se identifica, en este contexto, con el progreso, con la sustitución de los frutos por (la acumulación de) simples cosas, con la obsesión de sumar objetos. Así, la perfección del ser, en última instancia, implica tener ... El individuo busca la perfección y esta se identifica con un afán de progreso infinito relacionado con los objetos, un progreso que implica la negación del viejo deseo de mínima que simplemente pretendía conservar la vida, comprometido con el mero estar. (Cullen, 2003, p. 53)

O homem latinoamericano, formado, educado e influenciado por essa visão de mundo de matriz europeia não suporta o medo e o estar, pois isso o angustia, diferentemente do indígena, que ao sentir medo recorria aos bruxos em busca de ajuda. Para eles, assumir nossa dimensão humana é viver a nível da terra e enfrentar nossos temores. Para nós, isso não é suficiente, pois queremos tudo claro, esclarecido e passível de ser compreendido pela razão. É como se houvesse um imperialismo da racionalidade que, na verdade, revela a nossa fraqueza e a nossa impotência frente à totalidade daquilo que deveríamos pensar e viver. Somos incapazes de simbolizar ao pensarmos em termos ocidentais, pois queremos reduzir tudo a uma relação de causa e efeito.

... ni lo que llamamos cultura nos brinda un saber total ... Cultura cotidianamente, supone un saber de libros y de datos igual que en caso de la ciencia. El mejor ejemplo es la librería. Entrarnos en ella y siempre sentimos nuestra inferioridad frente a tanto saber volcado en el objeto libro. Seguimos viviendo la enciclopedia científica a nivel de cultura ... Se

.....

piensa que ese saber acumulativo que se da en la enseñanza y que se cristaliza en la librería es una ventaja del siglo ... Lo que en el siglo XX se llama cultura, se reduce entonces a un simple fetichismo. (Kusch, 2000, pp. 21-22)

Diante desse quadro, podemos constatar em nossa sociedade latinoamericana uma dupla polaridade: de um lado, o “estar no más”, o “estar siendo” e, de outro, o “ser alguien”, conforme expressões kuschianas, ou o meramente “ser mais” a priori, destituído de nossa presença no mundo, conforme Paulo Freire. Estaríamos acostumados a um saber acumulativo, quantitativo, competitivo e enciclopédico, mas parcial e incompleto, pois nós, as coisas e o mundo somos mais do que aquilo que é definido conceitualmente e que nenhuma técnica filosófica, científica e pedagógica é capaz de apreender.

Esta ideia de estar no mundo e nada mais (“estar no más”, “estar siendo”) seja como uma característica da cultura americana, seja como uma crítica à razão ocidental, como propõe Kusch, nos convida a regressar à história da própria filosofia e ver nela o efeito do processo de hipervalorização da razão em detrimento de outras dimensões humanas, como a passional.

A partir da perspectiva kuschiana podemos pensar que a postura de desconsiderar as paixões humanas, como o medo, por exemplo, como um contraponto ou outro lado da razão ou do ser, é desvalorizar um estado original que precisa ser olhado em sua singularidade e profundidade. Para tanto, temos que considerar o solo que habitamos, que é o lugar que sustenta a vida e é seu apoio espiritual. A cultura tem que ter uma margem de arraigo, ser considerada como situada em um espaço geográfico. É do solo que emerge toda uma cultura e toda uma maneira de ser, de pensar, de agir e de falar, enfim, um ethos. Por isso a ideia de se fazer de uma geocultura do homem latinoamericano e, assim, se resgatar a dignidade filosófica das cosmovisões indígenas americanas.

Detrás de toda cultura está siempre el suelo ... Y ese suelo así enunciado, que no es ni cosa, ni si toca, pero que pesa, es la única respuesta cuando uno se hace la pregunta por la cultura. Él simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener ... No hay otra universalidad que esta condición de estar caído en el suelo, aunque se trate del altiplano o de la selva. De ahí el arraigo y, peor que eso, la necesidad de ese arraigo, porque, si no, no tiene sentido la vida. (Kusch, 2000, pp. 109-110)

Portanto, o solo, as paixões, o medo, os sentimentos, o aqui e o agora, o devir de nossas vidas, a magia, o simbólico são as características centrais para se pensar e compreender a singularidade da cultura latinoamericana. É o “estar sendo” como estrutura existencial e como decisão cultural. Diferente do “ser” que define, que coloniza e que faz referência à essência, o “estar” assinala e aponta a condição, o modo exterior de tudo aquilo que existe (ente), sem preocupação com uma interioridade, universalidade e imutabilidade.

Segundo Kusch, o horizonte simbólico americano destaca o predomínio do estar, do “estar sendo”, o que implica mais do que aquilo que é enunciado ou dito pelo ser; é um viver puro, é estar domiciliado e “prendido a un suelo que se da como inalienable” (Kusch, 2000, p. 238). Ao desconsiderarmos isso revelamos a nossa própria inautenticidade. “Nuestra autenticidad no radica en lo que Occidente considera auténtico, sino en desenvolver la estructura inversa a dicha autenticidad, en la forma ‘estar siendo’ como única posibilidad ... Solo el reconocimiento de este último dará nuestra autenticidad. (Kusch, 2000, p. 239)

Isso quer dizer, explica Kusch, que nas culturas ocidentais, e que é bem manifesto na América, o ser se sobrepôs ao estar, conquistando-o, colonizando-o. Porém, a trajetória do estar se confunde com o caos de um mundo que angustia, de um “mundo que é assim” e que deve ser contemplado e vivido, não no sentido de um progresso e de explicações científicas, simplesmente.

Se de um lado, o mundo do ser europeu aparentemente resolveu o problema da hostilidade e do medo que o mundo oferece, por meio da teoria e da técnica, por outro lado, o mundo do estar americano não supõe uma superação da realidade, mas faz uma invocação a ela, colocando-a e colocando-se frente a ela. Enquanto o Ocidente cria a ciência e a educação para se contrapor e enfrentar o medo – diríamos, as paixões –, o indígena se mantém em sua “magia”, em seus rituais, conservando a realidade do mundo, limitando-se a interagir com a natureza, retirando dela o melhor proveito, mas com um profundo respeito.

Portanto, uma pedagogia crítica e latinoamericana, a partir do que nos apresentou Kusch, deve incluir e pensar o humano na sua relação sempre inacabada com o solo, ou seja, em sua dimensão existencial da cultura, transitória, insegura, se quisermos atingir a sua plenitude e, segundo ele, a nossa própria missão na América. Isso supõe o campo das possibilidades do estar sendo, como também propôs Paulo Freire.

A QUESTÃO DO ESTAR, A AUTONOMIA E A EDUCAÇÃO: POR UMA ÉTICA DA ALTERIDADE

Para terminar as reflexões até aqui realizadas, gostaríamos de enfatizar que as ideias de Paulo Freire e de Rodolfo Kusch permitem dialogarmos não apenas com o contexto histórico latinoamericano, mas também com a própria tradição filosófico-educacional da qual somos herdeiros, visando seu enfrentamento e superação, em vista de uma educação para a uma ética da alteridade. Como vimos, as noções de autonomia e de estar sendo são como que parâmetros que podem contribuir, por um lado, no entendimento do processo de dominação e de desrespeito que os povos originários e oprimidos sofreram ao longo da história da América e, por outro lado, na superação da visão dualista e maniqueísta que muitas vezes foi adotada no processo educacional. No primeiro caso, o projeto colonizador desconsiderou e desvalorizou a cultura, os

.....

usos, os costumes aqui já existentes, em nome de uma concepção de homem e de mundo vinda de outro lugar, isto é, da Europa; no segundo caso, classificou os povos autóctones ou ab-órigenes como bárbaros e distantes da civilização e, por isso, precisaram ser educados e catequizados. É como se houvesse uma essência humana que deveria ser ensinada, assimilada e interiorizada por aqueles que habitavam o solo americano. Podemos considerar que essa perspectiva ainda prevalece nos projetos educacionais existentes até hoje.

A nós nos parece que é justamente contra essa prática que se opuseram Freire e Kusch. Em seu texto *Pedagogia do Oprimido* (1972), Freire considera que o ser humano é produto de sua história, o que significa dizer que não haveria espaços para essencialismos, ou seja, como se o sujeito humano fosse concebido como algo determinado a priori e por natureza. Ao contrário, é preciso educar o oprimido a partir de sua cultura, de seu ethos e de sua maneira de estar no mundo, e não a partir de um modelo de sujeito humano dado e imposto pelo opressor. A autonomia do oprimido se constrói, portanto, não por meio de um processo de identificação, reprodução e introjeção da imagem e da consciência opressora, porém na busca e realização histórica de sua subjetividade autêntica desde uma pedagogia humanista e libertadora.

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Freire, 1972, p. 35)

Ninguém mais que os próprios oprimidos, com suas emoções e seus medos devem ser os protagonistas de seu próprio caminho de liber-

.....

tação e de reflexão sobre si mesmos. Na mesma direção, embora em contexto histórico e ponto de partida diferente e distinto, Kusch também procura compreender de maneira profunda o processo de dominação e exploração dos povos, sobretudo indígenas, na América. Porém, essa compreensão não pode se dar por uma mera classificação, em que de um lado está a cultura indígena campesina e de outro a cultura ocidental europeia: barbárie e civilização. Referindo-se à formação argentina, Kusch crê, “que esta clasificación es anticuada. Fue útil en los primeros años de nuestra formación nacional y había sido planteada por una generación positivista y liberal que pensó honestamente en incorporar nuestra nacionalidad al concierto de las naciones” (Kusch, 2007, pp. 201-202).

Como fizera Paulo Freire, olhando para o Brasil dos anos 1960 e Kusch, olhando para a Argentina de sua época, devemos, agora, considerar as pautas da cultura na qual os indivíduos estão inseridos. Os campesinos do nordeste brasileiro e os indígenas do altiplano andino deveriam ser educados e formados a partir de uma cultura e de um modo de viver que lhe são próprios, construídos e conduzidos por meio de um longo processo histórico. À pretensão positivista de buscar uma síntese entre a civilização e a barbárie na verdade indica, geralmente, o desejo de superioridade da primeira sobre a segunda. Nesse processo, o bárbaro - os indígenas, o campesino, o oprimido, o negro, etc., - é considerado um outro que precisa ser superado e educado nos padrões civilizatórios. Na visão colonizadora, ser bom e ser cidadão é adequar-se ao mundo civilizado. Kusch cita o exemplo de um bruxo que realizou um ritual muito importante por ocasião do envio de seu filho para estudar em uma Escola Militar ou quando uma vizinha dele, em Maimará, ficou muito contente quando enviou seu filho para estudar em Tucumán. Em ambas situações, se via uma manifestação de que os filhos estavam superando o seu estado de barbárie. ¿Seria isso necessário? Essa seria a única síntese a ser feita? Não, responde Kusch.

Ciertas comunidades quechuas en Bolivia quieren constituir su propia universidad en quechua. Evidentemente, no tenemos porqué afligirnos, queremos buscar una síntesis y el pueblo está ensayando los

tanteos ... Lo que va a pasar no dependerá de nosotros, los sabios que tanto nos preocupamos por los futuros y los pasados, sino que dependerá de los que no son sabios, quizás del brujo boliviano, de mi vecina, en suma, mal que nos pese, de aquellos que son educados según otras pautas culturales. Es posible que la solución surja cuando los educados de un lado, o sea los buenos [los civilizados], pero que pecan de orgullo y de ansiedad, hablen con aquéllos. (Kusch, 2007, p. 203)

Portanto, a síntese não é uma relação de superioridade de um sobre o outro, mas resultado de um diálogo profundo, de maneira a surgir uma total autenticidade dos dialogantes, e quando essa autenticidade é exercida “se descubre lo humano en toda sua degradación como lo humilde, finito y desalbergado que ensaya tímidamente su cultura y agrega a veces, como un sucedáneo, un torpe orgullo porque se cree muy bueno” (Kusch, 2007, p. 204).

Como é possível observar, em ambos pensadores o que emerge com grande vigor é a questão da alteridade. As reflexões que fizeram acerca da autonomia e sobre a questão do estar sendo nos conduz a pensar em uma educação que leve em consideração o outro. Para Paulo Freire (1996), o professor deve respeitar o educando, o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, o seu gosto estético, as suas inquietudes e medos, a sua linguagem, os seus valores, suas crenças e suas simbologias. É neste sentido que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem, crescem e respeitam a diferença, se revela, pois estão sendo e agindo com autonomia, como seres que, inacabados, assumem-se radicalmente éticos e históricos. (Freire, 1996, p. 31)

Em Kusch também há um reconhecimento de uma alteridade, mas que na América Latina ela foi ocultada, explorada, oprimida e exterminada. Há um processo de negação do caráter arraigado da cultura dos povos originários latinoamericanos, de sua dignidade, de sua história e de sua maneira de viver, de conviver e de habitar o solo, e onde tudo pode se fazer. Em seu nascimento moderno,

.....

o “Novo Mundo” foi marcado pela invasão, pela imposição e pela violência, em nome de um progresso, de um ser alguém sem medidas. Todos aqueles povos e habitantes originários - astecas, maias, aimarás, incas, etc., - foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas e definidos como inferiores, primitivos e epistemologicamente arcaicos.

Embora possa haver diferenças de pontos de vista e de perspectivas para se pensar uma filosofia da educação e um projeto pedagógico humanizador (Giuliano, 2018), pode-se perceber que Paulo Freire e Rodolfo Kusch estão na mesma trincheira, com análises e estudos profundos acerca de uma realidade histórica e geoculturalmente marcada por situações de dominação, de negação e de extermínio. Ambos trataram de compreender e pensar em e desde uma América que foi construída por práticas políticas, econômicas, sociais e culturais e por concepções epistêmicas, éticas, estéticas que se fundamentavam em noções e referências vindas e formuladas em outros contextos, desconsiderando os problemas, as particularidades e as tensões próprias de nosso território.

Portanto, está mais do que na hora de pensarmos uma educação latinoamericana que inclua o outro, em direção a um mundo mais justo, tolerante e respeitoso, pois o diferente, aquele é excluído, não é uma ameaça, mas uma possibilidade para se construir uma nova identidade, novos vínculos e uma nova convivência. Para tanto, é fundamental que retomemos com profundidade o tema da alteridade ou da problemática do outro. Para concluir o capítulo, faremos apenas um pequeno apontamento acerca do assunto para estimular futuras discussões.

Podemos observar que a tradição filosófica não tem abordado a questão de maneira hegemônica, pois desde os seus inícios a alteridade como questão ética ficou em segundo plano, especialmente se a olharmos em uma perspectiva eurocêntrica. Hoje já é aceitável considerar que a filosofia não se restringe ao mundo grego e por isso talvez seja necessário nos reposicionarmos em relação à ética e àquilo que ela constitui. É bem verdade que desde os gregos,

dependendo da escola que estudarmos, o tema da alteridade já se encontrava presente, ao menos por exclusão e como uma representação conceitual e epistêmica. Neste sentido, quando Parmênides defendia que o ser é e o não-ser não-é, vislumbra-se ex negativo uma primeira noção daquilo que nos tempos contemporâneos adquiriu uma relevância jamais enfatizada no decurso do pensamento ocidental. Na proposição parmenídica, o “não-ser”, o outro, só adquire “existência” em relação a um eu que totaliza e representa a realidade. A única chance que o outro tem de existir é quando ele se reduz ou se torna semelhante ou comparável a este eu. Nesse percurso, essa concepção parece ter se tornado hegemônica, praticamente se transformando em um costume e uma prática representacional inquestionável. No caso específico dos seres humanos, temos a ideia e a concepção de que somos semelhantes e que todos os outros indivíduos são semelhantes a mim, ou seja, há uma essência humana que se estende e está presente em cada um de nós; seríamos da mesma espécie.

Na aurora da modernidade esta ideia se manifesta por meio da acepção de que somos todos iguais, ou seja, a igualdade surge como a solução para os conflitos existentes em um hipotético estado de natureza, em que havia “uma guerra de todos contra todos”. Para que não nos exterminássemos era necessário estabelecer um contrato e criar uma instituição que desse conta de bem controlar e preservar a vida de cada um e, por extensão, de todos. Por isso, o Estado na modernidade nasce com essa função, ou seja, de garantir a igualdade entre todos.

Nos anos finais do século XIX e início do século XX a figura do outro, ou melhor, o tema da alteridade se reveste de uma nova concepção. Nem semelhante, nem igual, mas diferente. Este é o leitmotiv de um debate que se instaura, provocando novas posturas e nova perspectivas para a convivência humana. Ao esquecermos de pensar o outro como outro e agora colocá-lo no centro das nossas práticas a questão se reveste de um novo significado e torna-se tema para uma novo campo de reflexão: a ética.

Enfim, tanto Paulo Freire como Rodolfo Kusch parecem tomar essa perspectiva em suas análises e reflexões. Para eles, segundo a minha compreensão, uma educação libertadora e comprometida com a história dos povos latinoamericanos deve ser essencialmente ética, pois seria bastante lamentável desconsiderar o outro, o diferente, e apenas tratá-los como passíveis de serem excluídos, oprimidos e negados. Na esteira do que defende Levinas, estão de acordo que o outro não é um conceito abstrato, nem uma categoria de pensamento, mas ele tem um rosto que se revela e que deve ser acolhido e reconhecido. “A epifania do rosto como rosto, abre a humanidade. O rosto na sua nudez apresenta-me a penúria do pobre e do estrangeiro” (Levinas, 2000, p. 190). Pensar, reconhecer e acolher o rosto da América é fazer essa experiência epifânica, em que o outro se manifesta como alguém único, singular e diferente. O outro já não é mais um estranho, ele se transformou no nosso próximo. Sua presença dentro de mim é uma interpelação que não deixa indiferente à sua sorte. Esse parece ser o compromisso e o chamamento que os nossos dois pensadores latinoamericanos estão fazendo e propondo, inclusive no campo da educação.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Asprella, E.I y Gerónimo, F. (2017). *Paulo Freire y Rodolfo Kusch: dos pensadores de nuestro suelo. Aportes para pensar la alteridad en los procesos de intervención del trabajo social*. <https://bit.ly/31FuUUc>
2. Brighente, M. F. y Mesquida, P. (2016). Paulo Freire: *da denúncia da educação bancária ao anúncio* de uma pedagogia libertadora. *Pro-posições*, 27(1), (79), 155-177.
3. Chauí, M. (2002). *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo Cia. das Letras.
4. Cullen, C. (2003). *Rodolfo Kusch: esbozo de una dialéctica de la subjetividad*. UBA.
5. Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
6. Freire, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Ed. Siglo XXI.
7. Giuliano, F. (2018). Situar a Paulo Freire: entre el racismo epistémico y la razón evaluadora. Una lectura crítica desde la filosofía de la educación. *Pensando: revista de Filosofia*, 9(17), <https://bityli.com/lce7D>. Kant I. (1974). Resposta à pergunta: ¿que é esclarecimento? In: Kant, I. *Textos Seletos*. Vozes.
8. Kusch, R. (2000). Geocultura del hombre americano. *Obras completas*. Editorial Fundación Ross, 3.
9. Kusch, R. (2007). Los interrogantes de un maestro. *Obras completas*. Fundación A. Ross, 4.



HACIA UNA PEDAGOGÍA ESTÉTICA CRÍTICA AMERICANA DESPUÉS DE AUSCHWITZ



Autor:

José Antonio Olivares Mena

RESUMEN

El presente texto apuesta por repensar críticamente la lógica de la educación para poner en relieve su potencial totalitario. Para ello propone comprender la naturaleza interna de los conflictos presentes en la educación gobernada por la “razón”; aquella misma razón que tuvo en Auschwitz su símbolo más acabado y que genera aun una distorsión del proyecto humanista. Razón que alimenta al Estado, la burocracia, la instrumentalización tecnológica y la precisión mecánica, en una palabra: el triunfo de la muerte sobre la esperanza. La educación crítica es un acto de resistencia en la construcción de una sociedad donde no sea posible repetir el horror y el sin sentido.

INTRODUCCIÓN

Se hace necesario partir desde una perspectiva social y sociológica de la educación y la pedagogía³³, que aborde el estudio crítico de

-
33. De manera general estableceremos una diferencia en educación y pedagogía. Entendiendo por educación un fenómeno de escolarización, es decir, de un proceso que se auto justifica en el fracaso escolar, homogenizando y negando la diversidad, continuamente centrado en los contenidos (respuestas definitivas) y no en la generación de relaciones emergentes, forzando la repetición de relaciones preestablecidas, en donde satisface la reiteración de preguntas ingenuas cuyas respuestas conocemos y en donde profundizamos la privación cultural: el lenguaje, compromiso ético y político. Sin embargo, la pedagogía sería el real acto educativo, el espacio en donde favorecemos la creación de relaciones posibles, relaciones vinculares infinitas, sin importar si son verdaderas o falsas, entendiendo que solo pocas acciones se realizarán según el avance científico y tecnológico, las cuales consideramos como verdaderas y pertinentes a nuestra convivencia. Entonces el aprendizaje se da a través de la mediación, con el preguntar inocente, que germina en la ignorancia y en el carácter procesual, simplificando la complejidad, creando criterios de búsqueda, indagando indicios, regularidades, patrones, cambiando lúdicamente los criterios para ver qué sucede. En el acto pedagógico se facilita la autoorganización que genera complejidad creciente, que no se explica por sus componentes, se favorece el desarrollo de las funciones cognitivas y las operaciones mentales de todos/as.

las relaciones humanas y que tenga una particular sensibilidad hacia la cuestión de lo humano. Más allá de analizar cuantitativamente los modelos educativos imperantes de hoy en día, de estudiar los estándares y directrices macroestructurales de la pedagogía, debemos considerar o recuperar la idea de educación como ideología, como proyecto humano y considerarla a su vez como una personalización del poder, propia de una lógica de la dominación, así podríamos trabajar conceptualmente los problemas de la pedagogía crítica americana, desde un estudio más canónicamente socioantropológico y filosófico.

Los retos y desafíos de la educación en el siglo XXI, ya los establecieron Theodor W. Adorno y Max Horkheimer en famoso texto *“Dialéctica de la Ilustración”* de 1969, en que nos llaman a “burlarse de la lógica cuando está contra la humanidad”. Aquella frase nos invita repensar críticamente la lógica de la educación o del modelo pedagógico y si aquello asume el reto de fundar la humanidad. A su vez esta breve máxima podría valer como principio programático de cualquier proyecto pedagógico crítico americano.

Entonces, se trata de indagar inicialmente en la relación entre una fachada educativa explícita, pública, consciente de la persona, y una esfera educativa latente oculta y privada; en pocas palabras, es poner en relación el consciente con el inconsciente pedagógico, para comprender si en esta esfera más oscura de la educación se agazapa una serie de pulsiones fascistas y autoritarias. Hoy más que nunca se hace vital poner en relieve el potencial totalitario de la educación, que en el contexto global, regional y local está haciendo posible el surgimiento de insipientes movimientos políticos fascistas, en sus discursos y sus prácticas. Habrá que hacer hincapié en la llamada dimensión sociológica de la educación que afirma la propensión de los ciudadanos a las dinámicas autoritarias, como algo propio del carácter histórico y cultural en que se fundamentó la modernidad, instaurada en la exclusión que antepone un yo sobre un otro, una razón y la lógica europea sobre cualquier otra expresión o huella de pensamiento.

Tradicional o clásicamente la educación entiende a la sociedad como un todo homogéneo y compacto, propio del ejercicio reduccionista occidental en su origen, considerando que sus problemas proceden de la intromisión de un enemigo, de un otro que amenaza, de un salvaje, de un irracional, de un antisocial, de un estado primitivo y bárbaro. La consigna es una vez educado (eliminado) el enemigo, la sociedad volverá a ser justa. Así la sociedad moderna, que surge con la razón, que se materializa en la Revolución francesa y triunfa en el capitalismo burgués, se nos presenta como un conjunto estructuralmente contradictorio. Pues, nuestra comunidad se sustenta en la naturaleza racional del ser humano que a su vez es la que excluye y margina. Precisamente la educación apuesta por un principio diferenciador que nos distancia de lo animal, de lo inhumano y lo técnico. Así lo común y propio de un “nosotros humanos” es diferenciar, excluir y marginar. Con ello la razón juega un rol importante en todo este proceso, pues se considera a la pedagogía como el ejercicio pleno de lo racional, por tanto, establece la relación de autoridad sobre el medio natural, ejercitando el dominio, la supremacía de lo intelectual sobre lo sensitivo. Digamos instaure un proceso lógico de selectividad.

Entonces, el desafío de una pedagogía crítica americana es considerar que no existe un enemigo externo al que haya que eliminar, ni un elemento extraño, marginal, que nos invade, que nos contamina, que nos hace perder la sociedad justa que anhelamos y que para seguir adelante debemos ser inmunes a él, eliminándolo, substrayéndolo; sino que se trata de comprender la naturaleza interna de estos conflictos, que el proyecto de humanismo se funda desde estas contradicciones, y a su vez aquellas debemos resignificarlas a partir de su naturaleza histórica, recuperando la utopía mito de una comunidad en la que los seres humanos vivan en paz entre ellos y con la naturaleza. Incorporando al otro³⁴.

34. También pareciera que la totalización hegeliana, el sistema, comienza a desmembrarse. En este horizonte, más allá del humanismo clásico o de la desesperanza existencial, comienza a perfilarse un nuevo humanismo: el humanismo del otro hombre. Humanismo que se preocupa más del hambre y la miseria de los otros que de resguardar la propiedad, la libertad y la dignidad de la misma subjetividad (Levinas, 1974).

.....

Por consiguiente, la dinámica pedagógica tradicional se erige en la identificación de un enemigo, ya sea desde el momento en que se ejerce una autoridad se comienza a aceptar una situación estructuralmente conflictiva. Se crea un enemigo, se lo personifica y se imagina que está detrás de todos los sucesos conflictivos. También se le atribuye en el mejor de los casos una personalidad excéntrica, que vive una especie de fractura entre el mundo exterior y el interior. Se representa su propia interioridad como pura y es llevado a proyectar el mal hacia el exterior. De este modo nacen las obsesiones educativas, la paranoia pedagógica. Una especie de intento de alejar de nosotros el mal para proyectarlo en las otras personas. Aislar a un individuo, o un grupo, atribuyéndole las culpas del mundo equivaldría, por tanto, a ocultar el elemento realmente conflictivo de la sociedad moderna, medicándolo, encerrándolo, excluyéndolo, separándolo y normalizándolo.

El siglo pasado nos lleva radicalmente asumir que la idea de educación se da y se construye dentro de un paradigma moderno, que coloca a la “diosa” razón en el eje central, siendo propio de un proyecto ilustrado que, sin embargo, se realiza o materializa cabalmente en la figura de Auschwitz. Auschwitz como símbolo, viene a representar el esplendor de la razón, la consolidación del modelo educativo europeo, de la cultura y sociedad moderna, pero de manera notable nos instala la noción misma de historia del ser humano como catástrofe continua y nos sitúa una imagen de la sociedad moderna como totalidad opresiva, una manifestación del carácter totalitario y represivo de la técnica, de la tecnología, de la ciencia. Ante los ojos de la razón técnica todo se desvela. Siempre se recuerda la imagen, concebida por Walter Benjamín, del ángel de la historia que observa al progreso como cúmulo de ruinas y muertos en

.....

cada paso³⁵. Hoy damos más o menos por descontado el carácter inhumano del Holocausto, pero hay que tener en cuenta que no fue precisamente el resultado de la pasionalidad del odio, resultado de fuerzas emocionales, naturales o animalescas, de una locura, sino todo lo contrario que el horror se dio desde la razón, desde la técnica moderna, desde lo más humano que habíamos decretado. Auschwitz es la muerte del humano por el ser humano³⁶.

La educación después de Auschwitz se convierte así en el paradigma a través del cual debemos interpretar la distorsión del proyecto humanista. El campo de exterminio, con sus normas férreas y su aspecto deshumanizador, representa gráficamente la idea de un todo opresivo que aplasta al individuo, la subjetividad del ser humano. Resulta una imagen histórica concreta, que deviene de una metáfora de la sociedad totalitaria. El prisionero que deambula sin alma por el campo de exterminio asume el papel simbólico de la condi-

35. Hay un cuadro de Klee que se titula *Angelus Novus*. Se ve en él un ángel, al parecer en el momento de alejarse de algo sobre lo cual clava la mirada. Tiene los ojos desorbitados, la boca abierta y las alas tendidas. El ángel de la historia debe tener ese aspecto. Su rostro está vuelto hacia el pasado. En lo que para nosotros aparece como una cadena de acontecimientos, él ve una catástrofe, que arroja a sus pies ruina sobre ruina, amontonándolas sin cesar. El ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo destruido. Pero un huracán sopla desde el paraíso y se arremolina en sus alas, y es tan fuerte que el ángel ya no puede plegarlas. Este huracán lo arrastra irresistiblemente hacia el futuro, al cual vuelve las espaldas, mientras el cúmulo de ruinas crece ante él hasta el cielo. Este huracán es lo que nosotros llamamos progreso (Benjamin, 2008).

36. ... El fin del hombre es el retorno al comienzo de la filosofía. Actualmente solo se puede pensar en el vacío del hombre desaparecido. Pues este vacío no profundiza una carencia; no prescribe una laguna que haya que llenar. No es nada más, ni nada menos, que el despliegue de un espacio en el que por fin es posible pensar de nuevo (Foucault, 1968).

ción humana³⁷. Auschwitz es un hecho que, en su complejidad inhumana, permanece inefablemente humano, demasiado humano.

Convengamos entonces que el exterminio nazi, el Holocausto no es un suceso histórico como los demás. Lo ocurrido en Alemania entre finales de la década de 1930 y 1945 tiene un carácter completamente singular. Por eso todos los intentos de reducir el Holocausto a drama histórico, a un hecho más de las historias de las guerras, representan una banalización de la tragedia histórica del ser humano. El desafío en educación que Auschwitz no se repita. Se necesita una pedagogía del horror que no banalice el accionar del ser humano³⁸.

37. Primo Levi hace referencia a la figura emblemática del “musulmán”: Todos los musulmanes que van al gas tienen la misma historia o, mejor dicho, no tienen historia ..., se han visto arrollados antes de haber podido adaptarse; han sido vencidos antes de empezar ... Su vida es breve, pero su número es desmesurado; son ellos, los Muselmänner, los hundidos, los cimientos del campo, ellos, la masa anónima, continuamente renovada y siempre idéntica, de no hombres que marchan y trabajan en silencio, apagada en ellos la llama divina, demasiado vacíos ya para sufrir verdaderamente ... Se duda en llamarlos vivos: se duda en llamar muerte a su muerte, ante la que no temen, porque están demasiado cansados para comprenderla. Son los que pueblan mi memoria con su presencia sin rostro, y si pudiese encerrar todo el mal de nuestro tiempo en una imagen, escogería esta imagen, que me resulta familiar: un hombre demacrado, con la cabeza inclinada y las espaldas encorvadas, en cuya cara y en cuyos ojos no se puede leer ni una huella de pensamiento (Levi, 2002).

38. La exigencia que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación. Precede tan absolutamente a cualquier otra que no creo deber ni tener que fundamentarla. No puedo comprender por qué se le ha dedicado tan poca atención hasta el momento. Ante la monstruosidad de lo ocurrido, fundamentarla tendría algo de monstruoso. Que se haya tomado tan escasa consciencia de esta exigencia, y de los interrogantes y cuestiones que van con ella de la mano, muestra, no obstante, que lo monstruoso no ha calado lo bastante en las personas. Lo que no deja de ser un síntoma de la pervivencia de la posibilidad de repetición de lo ocurrido si depende del estado de consciencia y de inconsciencia de las personas. Cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita (Adorno, 1998)

Auschwitz contiene un elemento que siempre hay que colocar en primer plano: el de la fría planificación, la imagen de un exterminio calculado, quirúrgico, programado. Razonado y pensado en su mayor amplitud. Lo que el Holocausto nazi puso ante la educación moderna fue el carácter burocrático e indiferente del asesinato en masa. Es lo que Hanna Arendt denominó como “la banalidad del mal”, en su aclamado libro *“Eichmann en Jerusalén”* de 1964³⁹. Pensemos por un momento al sujeto educador moderno como ese hombre frío, calculador, preocupado y dedicado a la burocracia del ministerio de educación, eficiente a las órdenes de las autoridades. El horror en su máxima había devenido de la instrumentalización tecnológica, de la precisión mecánica con que estaba construida la sociedad de masas del capitalismo moderno. Hagamos el mismo ejercicio de por un momento de visualizar el espacio pedagógico como el campo.

La enorme tarea de una pedagogía crítica americana es tener en cuenta que, en el campo, espacio pedagógico tradicional moderno

39. ... cuando hablo de la banalidad del mal lo hago solamente a un nivel estrictamente objetivo, y me limito a señalar un fenómeno que en el curso del juicio resultó evidente. Eichmann no era un Yago ni era un Macbeth, y nada pudo estar más lejos de sus intenciones que «resultar un villano», al decir de Ricardo III. Eichmann carecía de motivos, salvo aquellos demostrados por su extraordinaria diligencia en orden a su personal progreso. Y, en sí misma, tal diligencia no era criminal; Eichmann hubiera sido absolutamente incapaz de asesinar a su superior para heredar su cargo. Para expresarlo en palabras llanas, podemos decir que Eichmann, sencillamente, no supo jamás lo que se hacía ... No, Eichmann no era estúpido. Únicamente la pura y simple irreflexión, que en modo alguno podemos equiparar a la estupidez, fue lo que le predispuso a convertirse en el mayor criminal de su tiempo. Y si bien esto merece ser clasificado como «banalidad», e incluso puede parecer cómico, y ni siquiera con la mejor voluntad cabe atribuir a Eichmann diabólica profundidad, también es cierto que tampoco podemos decir que sea algo normal o común ... En realidad, una de las lecciones que nos dio el proceso de Jerusalén fue que tal alejamiento de la realidad y tal irreflexión pueden causar más daño que todos los malos instintos inherentes, quizá, a la naturaleza humana. Pero fue únicamente una lección, no una explicación del fenómeno, ni una teoría sobre el mismo (Arendt,

.....

el individuo es despojado de lo último y más pobre que le queda, que en ese territorio sustraemos toda su singularidad. El hecho que en los campos ya no muriese el individuo, sino el ser humano afecta directamente a la educación, pues fue ella quien posibilitó la integración absoluta del proyecto humanista en la lógica instrumental científica moderna. En la educación campo las personas son niveladas, pulidas, hasta su perfecta nulidad. Literalmente habrá que pensar el espacio educativo como el lugar en donde se los extermina su individualidad, su subjetividad. Y a su vez, Auschwitz confirma la filosofema de la identidad pura como la muerte.

Una vez trazada esta imagen, Auschwitz se presenta como un punto de no retorno. La tarea y desafío imperante de una pedagogía crítica americana que Auschwitz no se repita. Lo preocupante, alarmante, ya que hacemos referencia a un fenómeno vigente, actual, de hace 100 años.

Por otra parte, la educación después de Auschwitz ha mostrado saber aprovechar plenamente todas las posibilidades ofrecidas por el progreso tecnológico y burocrático, y por tanto también del aparato estatal del que se enorgullecían las democracias europeas. El Estado moderno, la burocracia procedimental, la técnica científica y el desarrollo han avanzado juntos, pero lo que han producido no ha sido un progreso de la libertad, sino el desarrollo de la muerte, de la sin sentido. Lo único que se puede hacer ahora más que nunca es resistir. La propia idea de educación como un acto de resistencia, una acción para que Auschwitz no se repita nunca.

El horror del exterminio ha colocado en encrucijada el concepto de pedagogía misma, pues es en el pensamiento ilustrado, con sus proclamas de libertad, igualdad y fraternidad, que se impone forzosamente el concepto de razón sobre todo aspecto emotivo, emocional o sensitivo. Es la razón de los vencidos que instala una lógica del pensamiento ilustrado de modo violento con el objeto de aplicar categorías abstractas y rígidas al quehacer cotidiano, como lo es el progreso, el desarrollo y la evolución. Así la burocracia del régimen esclavizaba el comportamiento humano y oprime los

deseos, las emociones, sensaciones. Por ende, la educación hoy no puede seguir actuando de este modo, si no quiere continuar en la dialéctica de la Ilustración y seguir repitiendo (tolerando) la barbarie.

Es necesario romper el círculo del eterno retorno de la violencia y que la educación empiece a comportarse de modo compasivo con aquello que desea formar. Habrá que resignificar lo humano. Theodor W. Adorno nos plantea la imagen de la constelación, en donde es simple quedarse mirando las configuraciones de lo real, sin aplicar sobre ellas una constricción forzada. Pareciera que la pedagogía hoy centrada en la lógica del mercado de paper indexado es la configuración de lo real.

Por ende, una posible forma de resistencia de las pedagogías críticas americanas es el retorno a la experiencia estética en el acto educativo. Tradicionalmente la estética se toma como una disciplina que se ocupa exclusivamente de lo bello artístico y de lo bello natural, con ello ya nos sitúa en la inconmensurable tarea de ocuparnos de la experiencia estética en el acto educativo como una reflexión inicial sobre la naturaleza de las pedagogías, de su significado crítico y de su posición en el interior de la cultura americana. La educación se entendería primeramente como un producto capaz de decir algo acerca de la cultura que la ha creado, antes que como un objeto que haya que estudiar desde el punto de vista de su recepción. La pedagogía crítica americana es una forma de conocimiento y, en concreto, aquello le permite leer a contraluz la realidad en la que se ha compuesto la misma idea de educación. Entonces si tomamos conciencia que el acto educativo se da desde una experiencia estética, se libera la misma idea de educación doctrinaria (autoritaria como hablamos antes), y adquiere un carácter autónomo y de protesta contra la sociedad opresiva. Su figuración libre y autónoma de la pedagogía sería capaz de desvelar el carácter inhumano de esta. La sociedad moderna capitalista que reprime al individuo mediante la relación con la producción y el consumo, y que en el siglo pasado generó la masificación del individuo y pérdida de subjetividad hizo de la experiencia estética una mera función de la industria cultural que configuro (estandarizo, normalizo, y estructuro) todos los posibles disfrutes del arte reconducién-

dolo a la fórmula de evaluaciones estandarizadas, conforme a las competencias establecidas.

La pedagogía crítica americana debe afirmar su propia libertad estructural, y de este modo mostrar el carácter opresivo y contradictorio de la sociedad moderna hegemónica. En la experiencia estética no es posible interpretar de modo unívoco e inmediato el contenido educativo, más bien nos da la tarea de presentar la situación del mundo alienado y masificado, pero lo hace a la luz de su propia libertad formal. Esta es, a fin de cuentas, la única promesa de felicidad que le queda a la pedagogía. La educación en el siglo XXI debe entrar en la dinámica de una sociedad opresora y al mismo tiempo, poner de manifiesto la posibilidad de sustraerse a ella. Pero no puede actuar como si todo estuviera bien, debe tomarse en serio el sufrimiento del mundo y, por consiguiente, indicar la posibilidad de escapar al dolor que este impone. Sería caminar a una especie de dialéctica negativa como metodología de enseñanza, se trata de un procedimiento en el que, a la primera figura formada por una negación recíproca, sigue alguna forma de reconciliación. A la negación sigue, pues, la afirmación.

La educación clásica presupone que la realidad ha alcanzado un estado de conciliación en el que las oposiciones de la dialéctica se han resuelto definitivamente. Esto es bajo una dialéctica positiva que no toma en la debida consideración la negatividad de lo real. Por ende, el gran desafío de una pedagogía crítica americana es construirse desde una dialéctica negativa, desde un pensamiento en el que la comprensión del mundo no tiene en ningún momento la presunción de concebirse como cerrada. Quebrantar la totalidad opresiva, en la que el individuo es aplastado por el sistema social. Lo que hay que oponer es una educación que sitúe en el mismo centro el carácter negativo. Las oposiciones con que topa la realidad no pueden concebirse como resueltas. Por el contrario, hay que insistir en su oposición real.

Se trata de un pensamiento pedagógico que renuncia a imponer la realidad y que intenta, al contrario, restituir el carácter

.....

auténticamente concreto de esta última. El objetivo educativo es dar vida a una reconfiguración de los valores de la ilustración, de reconducir hacia la racionalidad los fenómenos del mundo. El primer paso, por tanto, es reconocer que los objetos de conocimiento, contenidos educativos, no resuelven su esencia una vez que se han comprendido conceptualmente (adquisición de competencias). Esta idea de educación significa sostener una insuficiencia de la comprensión científica del mundo. La ciencia de la educación cuando se la considera como explicación omnicomprendiva del mundo revela sus propios límites. Una economía basada exclusivamente en las leyes matemáticas, una sociología fundamentada solo en investigaciones cuantitativas, una psicología que se limita a estudiar empíricamente el cerebro corresponde a disciplinas de tendencia represiva que eluden la dificultad de estudiar los fenómenos en su concreción o difuminación de los universales.

Allí está el reto de las pedagogías críticas americanas, realizar una crítica constante a las corrientes cognitivistas contemporáneas que están animadas por la intención de explicar todos los elementos humanos mediante el recurso a un estudio empírico. Por ejemplo, pensemos en el boom de la neurociencia de los últimos años, que pretende concebir las emociones exclusivamente como el resultado de interacciones materiales en el interior del cerebro humano. Y no se trata de negar el valor de las comprobaciones empíricas de estas disciplinas, sino lo que rechazamos es la práctica de reducir todos los elementos humanos y significativos a una serie de relaciones matematizables. Una pedagogía crítica americana trabaja en generar una conciencia educativa que siempre existe algo cualitativo que escapa a la comprensión conceptual cuantitativa, y es justo ese algo lo que hace humano lo humano. La dialéctica negativa busca mostrar este carácter de oposición de la realidad frente al pensamiento y reconocer la imposibilidad de comprender de modo totalitario lo real.

El sujeto de la educación, aquel sujeto absoluto, pongamos al estudiante, que la educación empezó a concebir más o menos con Descartes y que culminó en Kant, no es otro que el reflejo distorsionado de lo que ocurre en la realidad moderna. El siglo XX nos enros-

tra que el sujeto (el estudiante individual y concreto) es reducido al objeto de la dinámica social objetiva. En el acto pedagógico existe una totalidad opresiva que reduce al estudiante a una función de la economía, de la producción y del consumo e interpone un sistema educativo que no es más que un simple intento de simular que las cosas van a mejorar, progresar, desarrollarse, evolucionar o seguir el cause lógico y devenir científico.

Ahora bien, la estética tiene un vínculo directo con la política. Pues, en segundo lugar, concebimos a la estética como el conjunto de formas sensibles que median entre la realidad y nuestra percepción de lo real. La estética tiene que tratar con esa dimensión de como nosotros percibimos la realidad a través de una serie de formas que nos la recortan, con formas que mediatizan nuestra percepción de la realidad. En este sentido, la pedagogía es siempre una intervención estética, porque es una mediación sobre las formas en que percibimos la realidad⁴⁰.

40. La política sobreviene cuando aquellos que “no tienen” tiempo se toman ese tiempo necesario para erigirse en habitantes de un espacio común y para demostrar que su boca emite perfectamente un lenguaje que habla de cosas comunes no solamente un grito que denota sufrimiento. Esta distribución y esta redistribución de lugares y de identidades, esta partición y esta repartición de espacios y de tiempos, de lo visible y de lo invisible, del ruido y del lenguaje constituyen eso que yo llamo la división de lo sensible. La política consiste en reconfigurar la división de lo sensible, en introducir sujetos y objetos nuevos, en hacer visible aquello que no lo era, en escuchar como a seres dotados de la palabra a aquellos que no eran considerados más que como animales ruidosos. Este proceso de creación de disensos constituye una estética de la política, que no tiene nada que ver con las formas de puesta en escena del poder y de la movilización de las masas designados por Walter Benjamín como “estetización de la política”.

La relación entre estética y política es entonces, más concretamente, la relación entre esta estética de la política y la “política de la estética”, es decir la manera en que las prácticas y las formas de visibilidad del arte intervienen en la división de lo sensible, y en su reconfiguración, en el que recortan espacios y tiempos, sujetos y objetos, lo común y lo particular (Rancière, 2005).

En este sentido si trabajamos una estética en la pedagogía crítica americana nos permitiría poder entender las formas de intervención en las que construimos nuestra relación con el pasado. Una estética en la educación debería trabajar con las formas de la memoria, más allá de las formas artísticas, ocuparse de las formas de percepción del pasado, moviéndose en el terreno de las disputas de la memoria. Así conceptualizamos la pedagogía crítica americana como un campo en disputa, en el que continuamente nos disputamos representaciones del pasado. La educación después de Auschwitz es un campo en conflicto en que continuamente se entreven diferentes formas de pensar, percibir y representar el pasado. Entonces la pedagogía no remite nunca un espacio fijo, sino que es un espacio en perpetuo conflicto. Situarnos en la estética nos permite configurar un espacio de conflicto con las formas de la educación y pedagogía que tenemos actualmente. Nos permite pensar el pasado y la relación que el pasado tiene con el presente. Allí la educación es fundamental.

A su vez, la pedagogía crítica americana nos entrega una serie de posibilidades para fijar la mirada en los símbolos de la modernidad y nos da el pie para intervenir críticamente nuestros espacios comunitarios, como lo es el Estado, la salud o la educación. Hoy en día se nos da una oportunidad de diálogo crítico con el pasado, de intervenir y marcar esos símbolos de la razón instrumental en el paisaje de lo que consideramos normal. La pedagogía nos permite generar espacios de discusión, instalar pequeños actos y dinámicas participativas en las que la sociedad pueda debatir en torno a estos símbolos del pasado que determinan nuestro presente.

Nuestro foco de atención será precisamente las formas de la pedagogía en la construcción de políticas educativas como marco social que regulan y normalizan nuestra vida cotidiana. Colocar la mirada en la figura de los diversos actores o movimientos sociales que producen pedagogía, y que de alguna forma disputan el terreno de la educación según políticas estatales. Por tanto, la pedagogía crítica americana se manifiesta hoy en día en los actores populares, en los colectivos, en asociaciones o asambleas, que resultan ser funda-

mentales para el ejercicio de la vida cotidiana y para la sobrevivencia. Más cuando el Estado ha abdicado de la posibilidad de llevar a cabo una pedagogía realmente progresista y comunitaria. Mantener la consigna que Auschwitz no se repita nos insta a observar y aprender de los movimientos sociales, de quienes han entrado en las luchas pedagógicas, que se disputan el territorio, espacio educativo, en las luchas por la representación de la educación formal. La pedagogía crítica americana nos interpela por el lugar del espacio público, nos permite cuestionarnos por esas formas sensibles que mediatiza nuestra percepción de la realidad y por las diferentes formas en que se disputa políticamente la educación. Por consiguiente, la pedagogía se entiende como una modificación de esas formas sensibles. Las pedagogías críticas americanas son todas aquellas intervenciones que modifican o transforman la subjetividad y la manera de relacionarnos con el pasado. Y con ello también nos plantea la tarea de pensar un nuevo concepto de democracia, más allá del clásico énfasis que se la ha dado a la tarea de un nuevo concepto de la justicia desde la educación. Una pedagogía crítica americana evidencia la urgente necesidad y el enorme reto de generar una democracia radical y no está ilusión democrática que vivimos. Entonces, el punto central es cómo la pedagogía puede contribuir a la construcción de esa democracia radical.

Ahora bien, esta concepción de educación es una que germina desde el advenimiento de un nuevo tipo de poder en la actualidad: el biopoder, la biopolítica, una forma de poder que no se aplica a vigilar la existencia jurídica de los individuos, sino a gestionar la existencia biológica de las poblaciones. La pedagogía es la clara manifestación de la otra dimensión en el ejercicio del poder tradicional, es el resultante del conjunto de procedimientos políticos que apuntan directamente al cuerpo de la especie humana, al control de la vida biológica. Un poder que se ejerce estableciendo modalidades de control que regulan las condiciones que pueden hacer variar la natalidad y la mortalidad, los niveles de salud y las expectativas de vida. Toda la educación en la modernidad tiene un anclaje biopolítico, que significa que en algún momento determinado los Estados tienden a pensar en la regulación de la vida

biológica de los cuerpos, que ven los procesos biológicos una materia intervención del Estado. La pedagogía crítica americana plantea directamente la problemática del Estado moderno para regular los cuerpos, el control de las vidas a través del disciplinamiento, y que para poder aumentar la productividad del capital se debe evitar los contagios, las epidemias, las pandemias.

Sin embargo, la biopolítica se llevó al límite en los campos de concentración y exterminio de judíos por parte del nazismo. En ese acontecimiento radical significó un punto extremo de la vida moderna. Giorgio Agamben, filósofo italiano, nos explica como los campos de concentración nazis fueron espacios de intensa experimentación biopolítica, espacios en donde se ensayaron las formas más extremas de control del cuerpo, en donde se organizó la separación del cuerpo de la subjetividad. En el campo de concentración se produjo el fenómeno en el prisionero, la persona humana estaba tan anuladas en su condición, tan destruidas en su constitución personal, que ya solo era cuerpo, pura materia biológica, personas a los que se les había extirpado toda subjetividad, toda identidad. Los prisioneros son cuerpos desnutridos que siguen funcionando biológicamente, pero en donde ya no queda nada de sujeto allí⁴¹.

10. La nuda vida en que esos hombres fueron transformados, no es, empero, un hecho extrapolítico natural, que el derecho deba limitarse a comprobar o reconocer; es más bien, en el sentido que hemos visto, un umbral en el que el derecho se transmuta en todo momento en hecho, y el hecho en derecho, y en el que los dos planos tienden a hacerse indiscernibles. No se comprende la especificidad del concepto nacionalsocialista de raza -ni la particular vaguedad e inconsistencia que lo caracterizan- si se olvida que el cuerpo biopolítico, que constituye al nuevo sujeto político fundamental, no es una *questio facti* (por ejemplo, la identificación de un cierto cuerpo biológico) ni una *questio iuris* (la identificación de una cierta norma que debe aplicarse), sino el producto de una decisión política soberana que opera sobre la base de una absoluta indiferencia entre hecho y derecho...

El nacimiento del campo de concentración en nuestro tiempo aparece, pues, en esta perspectiva, como un acontecimiento que marca de manera decisiva el propio espacio político de la modernidad. Se produce en el momento en que el sistema político

Ahora bien, ese punto extremo de la biopolítica también nos habla de una lógica que está en el interior de los sistemas fascistas y de los sistemas totalitarios de la modernidad, que tiene que ver con expresión de un control radical del cuerpo y de cómo el poder intenta intervenir los cuerpos.

Lo interesante es comprender como la biopolítica genera una fábrica de sujetos dóciles para el poder neoliberal, dóciles para el capital. Sujetos con miedo, aislados de su comunidad y que identifican toda participación política a violencia, y por ende prohibida en la educación. Por eso resulta atrayente pensar cómo interviene el poder en los cuerpos, en los campos de concentración, en el pasado y proyectar como hoy en día la educación produce una modificación de la subjetividad e interviene en nuestras vidas, cómo se implementan biopolíticas en los cuerpos y determinar cuáles son estos nuevos campos de concentración, espacios en donde se ejerce la violencia extrema.

La experiencia estética y la dialéctica negativa en educación es este proceso de desvelamiento. La educación después de Auschwitz pone de relieve como el dominio que el pensamiento cree ejercer sobre el objeto, o que la ciencia cree ejercer sobre la naturaleza, no es más que el reflejo del dominio que la realidad social ejerce sobre el ser humano. El hecho que la humanidad siempre ha perseguido el dominio de la naturaleza que, inevitablemente, ha conducido al dominio del hombre sobre el hombre.

del Estado-nación moderno, que se basaba en el nexo funcional entre una determinada localización (el territorio) y un determinado ordenamiento (el Estado), mediado por reglas automáticas de inscripción de la vida (el nacimiento o nación), entra en una crisis duradera y el Estado decide asumir directamente entre sus funciones propias el cuidado de la vida biológica de la nación...

El campo de concentración, que ahora se ha instalado sólidamente en ella es el nuevo nómos biopolítico del planeta (Agamben, 1998).

Finalmente, en palabras de Rodolfo Kusch:

En este sentido la estética subvierte a la historia, o mejor dicho la mejora en tanto es el rastreo de lo formal en el pasado y en función del presente, como lo quería Nietzsche. Es la historia como estética del pasado y esta como un drenaje de la plenitud vivida en el pasado como mito y que se hace necesario en un presente sin finalidad como el nuestro. La distancia racial que nos separa del indio, torna este problema doblemente fecundo, precisamente porque es la oposición entre un compromiso geográfico y una formalidad adquirida, aunque deseable. Es buscar en el pasado la experiencia geográfica de América en la suposición que pudiera significar un antecedente para esta irrupción de lo americano en la política, en lo social, o en lo cultural. Más aún, una estética de lo americano podría significar una integración geográfica de lo americano. . .

Una estética de lo americano no puede reducirse a un análisis de las formas y de lo dado porque nada de esto tiene real consistencia entre nosotros. Únicamente lo tiene el restablecimiento de lo tenebroso en nuestro arte para recomponer nuestra salud estética. De lo contrario tendremos un arte enfermo (Cf. Kusch, 2000, p. 782).

De lo contrario tendríamos una pedagogía enferma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Adorno, T. y Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la ilustración*. (3° edición). Trotta.
2. Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata.
3. Agamben, G. (1998). *Homo Sacer I: el poder soberano y la nuda vida*. Pre-Textos.
4. Arendt, H. (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus.
5. Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen.
6. Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Itaca.
7. De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
8. Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
9. Kusch, R. (2000). *Obras Completas*. Tomo IV. Fundación Ross.
10. Levi, P. (2002). *Si esto es un hombre*. (2° edición). Muchnik Editores.
11. Levinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI.
12. Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Universitat Autònoma Barcelona.
13. Schwartzman, S y Cox, C. (Eds.). (2009). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Uqbar Editores.
14. Zubirí, J. (2005). *Los retos a la educación en el siglo XXI*. Bonaventuriana.



EL SUR SIN GRECIA. ESBOZOS PARA UNA MAYÉUTICA MESTIZA



Autor:

Mariana Chendo

“Pero el pueblo siempre tiene creencias”
(Armando Poratti. *El pensamiento antiguo y su sombra*)

RESUMEN

Rodolfo Kusch elige la forma del esbozo para su antropología filosófica americana. Siguiendo esa forma esbozada, intentaremos trabajar la posibilidad de una mayéutica mestiza en la figura del maestro del lago Titicacade Rodolfo Kusch. El recorrido puede resumirse en un triple trazo: la separación binariamythos-lógos; la dialéctica del explicador y el incapaz heredado de Grecia por la modernidad; el imperativo de pensar América profunda fuera del efecto Grecia y el proyecto Occidente. En este triple movimiento, iremos recogiendo las pistas de dos esbozos kusheanos: un maestro, ni sabio, ni ignorante, sino situado; una América profunda resistente a las ideas de pureza heredadas de Grecia.

ESBOZAR

Un esbozo nace para dejarse atrás, para negarse o para precisarse, nace múltiple y abierto. Podría pensarse que lo opuesto de un esbozo es una teoría, en el sentido que un esbozo es, por definición, impreciso, indefinible por definición, figura reducida y posibilidad plena. La condición esencial del esbozo es su carácter provisional, más similar a la materialidad de un cuaderno de notas que a la rigurosidad de un género. En “*La Crisálida*”, González (2001) hipotetiza dos caminos de pensamiento “que son como plusvalías del vivir reflexivo: metamorfosis y dialéctica” (p.18). Pensar por metamorfosis tiene la forma del mito, los tiempos cíclicos de la naturaleza y las series animales en sus formas inasibles, mutables, proteicas. Las figuras de la dialéctica, en cambio, son el producto de un pensamiento que recoge “de su propia acción las escorias

de la negatividad que ella misma ha abandonado por el camino” (*id.*). La metamorfosis “es el pensamiento de la larva” (*ibíd.*: 19) hecho de articulaciones, de pasajes, de transfusiones; el ideal de la dialéctica tiene la forma del concepto. La metamorfosis se parece a las leyendas del **mythos**; la dialéctica, a la razón del **lógos**, a su verdad y a su idea.

Podría pensarse que el verbo opuesto a esbozar es teorizar, en el sentido de la imprecisión que caracteriza a un esbozo, sus errancias, sus idas y venidas permanentes, su constante volver sobre lo escrito, bocetar sobre el boceto, nota al margen, arriba, tachadura. Podría pensarse que el opuesto de un esbozo es una idea: la idea siempre una, idéntica a sí misma y verdadera; el esbozo, en cambio, siempre dispuesto a volver sobre sí mismo, a ponerse, a quitarse, a rehacerse.

Podría pensarse que una vez hecha, la filosofía es sin esbozos. Podría pensarse que en su origen de diálogo o en su rigor de sistema –platónica o aristotélica– el amor a la sabiduría siempre es más que un boceto. Y, sin embargo la filosofía nace de cuentos, de anécdotas y vidas ilustres que se dijeron, que se escucharon y se repitieron, la filosofía toda ella nacida de trozos rotos, de gestos y de fragmentos, toda ella nacida de esbozos. (*cfr.* Cassin, 2013, pp. 17-40)

Rodolfo Kusch elige las formas del “esbozo” para su antropología filosófica americana (1978); el esbozo estudia “a partir del silencio lleno del discurso popular”, se basa “en la ausencia del saber” y se ubica “al margen de la preocupación de una definición” (p. 9).

Hay en los trabajos de Kusch que aquí retomamos, tres grandes notas bocetadas: América profunda asume el pensamiento larvado de la metamorfosis; América profunda se asume negada y no dialectizable; América profunda “piensa haciendo crecer: cree en la vegetalidad” (Kusch, 1976, p. 33). En el intento de pensar una mayéutica sin Grecia, asumimos con Kusch estos esbozos.

PALABRA Y PALABRA

Al inicio, *mythos* y *lógos* –narración y razón– significaban “palabra”. Al inicio, ambas palabras significaban “palabra” (Poratti, 2000). Al inicio, no había diferencia entre la verdad de la razón y los cuentos de la creencia. Al inicio, el mundo se tejía de boca a oído, se tejía en el hilo del cuento, entre la palabra dicha y el oído se cantaban las creencias: de la musa a los poetas, de los poetas a los mayores, de los mayores a los menores, de las criadas a los niños, de boca a escucha se pasaban al inicio las creencias.

Al principio no había conceptos, había historias salvajes y absurdas acerca de los comienzos del mundo, de los orígenes de los hombres, del sol y de las estrellas; al inicio no había demostraciones, al inicio solo narraciones infames de dioses incestuosos, adúlteros, ladrones; al inicio de los tiempos, el alma estaba en el cuerpo y había caníbales, y sangre y renacimientos; al inicio no hubo dialéctica e idea, hubo cuerpos y metamorfosis, el inicio previo a la verdad está hecho de mitos, de creencias y de cuentos (*cfr.* Detienne, 1985).

Antes que el **lógos** fuese razón, aún no existía la verdad y la palabra no podía ser falsa, entonces el mito revelaba el mundo, la palabra de la narración mítica era dadora de sentido, palabra eficaz, creadora de vida apenas repetida de boca a oído. El mito es “palabra que revela mundo e instaura la verdad, y además es palabra eficaz, poderosa ... revelación y (re)creación de mundo” (Poratti, 2000, p. 19). Al inicio de los tiempos, la palabra no puede ser falsa y en eso radica toda la magia del cuento: “el mito no es respuesta a nada porque no habría pregunta previa” (*id.*), no es la explicación que se forja un hombre ante el mundo que no entiende, el mito es la instalación misma en el paisaje del mundo. La palabra mítica es narración y es acción al mismo tiempo, ella misma el cuento, los personajes y la creencia.

Al inicio, antes de la docta razón, no hay ignorancia porque no hay falsedad y en eso radica la magia del cuento: no hay explicación,

.....

el mundo está hecho así, el hombre está instalado en el mundo, antes del *lógos* con su ser de razón, el mundo se muestra sin explicación, sin demostración, el mundo lleno de acciones, de hombres, de dioses.

Desde el comienzo de los tiempos –cuando todavía no hay razón y no hay verdad– la creencia es conocimiento, el hombre está instalado en el paisaje del mundo, la palabra es sentido y el sentido es verdad, y la verdad es creencia y la creencia es conocimiento. En los tiempos de las leyendas, al inicio está el “yo creo”, “el mundo está hecho así”, “así es el mundo”; antes del yo pienso está el yo creo; antes de la afirmación y la negación, están lo fasto y lo nefasto; al inicio, antes de la cogitación está siempre la creencia; antes de los conceptos, están los vivos y están los muertos; el lago está antes que el teorema (*cfr.* Kusch, 1975).

El **Lógos** (Grecia-Occidente), solo puede aparecer en una fisura de la realidad que instaura la pregunta sin repuesta: ¿qué es el mundo? ¿qué es? ¿es? ¿qué es el ser?, instaurando en la pregunta misma la búsqueda de una respuesta y su verbo: ser, arriesgando la pérdida del sentido para la búsqueda de una ganancia de principio –de identidad, de no contradicción, de tercero excluido–. Así, Grecia misma nace de la ruptura del mito, de la razón poderosa que se aleja del mundo, de la teoría que se desinstala del paisaje: la palabra distanciada de la acción, la revelación vuelta explicación, la mostración flexionada sobre sí, reflexionada, demostrativa, representada.

Entonces, la palabra oral pierde eficacia y el mito se rumoriza en verosimilitud, en fábula, en cuento de viejas. Con la muerte del mito nace la ignorancia, la necesidad de verdad, la pregunta a la distancia, la razón y su vuelta explicativa, la gran ciencia con su gran evidencia y la pequeña palabra con su enorme paciencia, el conocimiento separado de la creencia y las creencias siempre abajo de la ciencia.

El **lógos** –también él palabra– en una “falsa operación de rescate, no solo se lo subordinó y apropió; peor, sometió al mito a un proceso de vampirización y le chupó la substancia” (Poratti, 2000, p. 16).

Entonces, nace la idea de la verdad, de una verdad –solo una–, de la verdad como una idea; entonces, las cosas del mundo empiezan a ser falsas, y el mundo ya no está hecho así y la afirmación pasa a ser lo primero; primero pasa a estar el yo pienso, la cogitación anula la creencia, y el concepto llega siempre antes que los vivos y antecede siempre a los muertos.

A pesar de toda razón, el pueblo tiene creencias; a pesar de todo, el mundo está hecho así y “como telón de fondo se mantiene un plano mayor donde predomina lo arquetípico y donde el sujeto siente, aunque no comprenda ya, la verdad” (Kusch, 1975, p. 50).

LA INVENCION DE LA IGNORANCIA

Al inicio de los tiempos, cuando no existía aún la falsedad, **mythos** y **lógos** significaban “palabra”. Al inicio, el hombre está instalado en el paisaje y cree lo que cuenta, y lo que cuenta es lo que cree, y lo que cree es lo que conoce, y conoce lo que cuenta; entonces, mito y lógos son indistinguibles, ambas palabras y ambas verdaderas. Pero después ya no, después surge la pregunta: ¿qué es el mundo? ¿qué es? ¿es? ¿qué es el ser?, después viene la distancia del mundo y el ser, después viene el quién que dice qué es el mundo –y dice también lo que el mundo no es–. Después, nace la verdad distanciada y el hombre se aleja del mundo para acercarse a la verdad, y el **mythos** se convierte en el contrario de **lógos**, palabra contra palabra: la razón más allá del relato, la idea más allá de la creencia, el concepto más allá de la acción, la idea verdadera y la gran vuelta para llegar al más allá de la idea. Con el **lógos** nace Grecia y su rodeo.

Después del inicio, cuando el lógos ya no es mito, existe la falsedad, existe el mundo acá y la verdad más allá; es entonces cuando llegamos “al centro mismo del problema de la verdad, a la oposición verdadero-falso explicitada: los cuentos infantiles, vistos en el marco serio de su función en la paideia (cfr. Platón, 1998, 377^a 5-6); es entonces cuando los mitos se dividen en mitos verdaderos (lógos)

.....

y falsos mitos (mitos), en verdades y cuentos de viejas. Entonces, la palabra eficaz empieza a separarse del concepto, como una fábula falsa que corre incomprensible en un rumor ya descompuesto, la acción empieza a separarse de la abstracción y la narración de la idea, abajo queda la falsa creencia y arriba, siempre más allá, la verdad, arriba el conocimiento. Entonces, los mitos no son más que viejas ficciones sin ningún fundamento, historias repulsivas del mundo de los muertos, fábulas absurdas o monstruosas, relatos irracionales de hombre primitivos, falsas creencias de pueblerinos. Todo un vocabulario para contar lo falso escandaloso, el mito “prolifera con la ignorancia, se hincha con las pasiones, ... groseras fábulas de los griegos” (Detienne, 1985, p. 15).

Hecha **lógos** la palabra, queda inventada la razón y con la razón, la ignorancia. Platón condena la cultura homérica en su condición de *paideia* provocadora de emociones y sentimientos, disparadora de creencias, “un sistema cultural ... transmitido por la boca y por el oído, musicalmente ejecutado y memorizado con la ayuda de formas rítmicas” (*ibíd.*, p. 35). Con la ruptura del mito, quedan separadas la palabra de la letra y los mitos serán condenados como ficciones encantadoras, productoras de vértigo auditivo, incoherentes, falsas, inauténticas. La verdad es como la letra: tallada eterna, perenne, con el ritmo de su propio silencio; la falsedad, en cambio, como un soplo de la voz, canto pasajero condenado a la repetición, a la variación, a la inevitable transformación de versiones, de ruidos, de ecos, de oídos.

Platón condena en su “*República*” la falsedad de los mitos homéricos como “cuentos infantiles” con toda su *paideia* de creencias; sin embargo, es Platón mismo el que comunica sus verdades más altas con un mito –pues las verdades más altas son tan indemostrables como indemostrable es toda creencia–. Entonces, queda hecha la marca griega del rodeo: de un lado, los mitos falsos vinculados a la oralidad de los pueblos; del otro, los mitos platónicos que vehiculizan la verdad de la idea. Y, si bien finalmente también las ideas son selladas en el alma por la fuerza narrativa de algún cuento, la distinción queda hecha: de un lado, verdad y conocimiento; del otro, viejos creyentes con sus cuentos viejos.

En su “*República*”, Platón inventa la caverna. En su caverna, sella el conocimiento del sabio y la ignorancia ciega del prisionero. La educación en la “*República*” es un relato de almas, almas que vieron lo que también los prisioneros deben llegar a ver en virtud de las almas que aún no saben que tienen; hay que explicarles a los prisioneros que el mundo no es lo que ellos ven, tan encerrados en su teatro de títeres, hay que explicarles que el mundo es lo que ve Sócrates, hay que armonizar a “los ciudadanos por la persuasión o por la fuerza” (Platón, 1998, p. 519e). De un lado, el sabio; del otro, los ciegos. He allí el mito fundacional de la pedagogía, el cuento de un mundo dividido en sabios arriba y prisioneros abajo, iluminados al norte y ciegos al sur, almados y corpóreos, reyes y cavernícolas, ignorantes sabios y esclavos ignorantes. He allí la invención de la ignorancia en su “doble gesto inaugural” (Rancière, 2002, p. 8), el sabio lanzando el velo de ignorancia que luego se encargará de levantar, el sabio sellando los grilletes del prisionero antes de convencerlo del sol afuera. El doble gesto inaugural del mito pedagógico es, además, acto político donde Platón sostiene el relato a base del mito hesíodico de las clases: oro, plata, bronce, impidiendo la mezcla, “e incluso si sus propios hijos nacen con una mezcla ... estimando el valor adecuado a sus naturalezas, los arrojarán entre los artesanos o labradores” (Platón, 1998, p. 415c). El mito que termina de clausurar las cadenas: los artesanos ¡a las artesanías!, así es y así será, porque lo mismo fueron antes sus padres de lo que son ahora ustedes y serán sus hijos después. Finalmente, al inicio van las castas, he allí toda diferencia entre la docta ignorancia y la pobre ceguera. Mito sobre mito para sellar en el alma la condena de estar en la ignorancia de abajo, con grilletes y cadenas.

EXPLICAR PARA DOMINAR

Cuando se separan el **lógos** del **mythos**, el conocimiento queda más allá, afuera de la caverna. Cuando la palabra de la razón se opone a las palabras de la creencia, el mundo queda dividido en dos lugares: el más acá de las sombras y el más allá de la ciencia. Cuando se separan el **lógos** del **mythos**, la lógica binaria impera:

.....

en la razón metafísica del ser absoluto o el no ser absolutamente; en la razón gnoseológica de conocimiento y creencia; en la razón política del acá abajo en la caverna y el allá arriba afuera; en la razón pedagógica que divide la inteligencia en “inferior” y “superior”, la inteligencia del sabio explicador y la del “niño pequeño y el hombre del pueblo” (Rancière, 2002, p. 9).

Cuando la lógica binaria impera, la inteligencia es propiedad del “más sabio, más educado y más de buena fe” (*ibíd.*), la inteligencia es propiedad del maestro, ese amo bueno que nos muestra con un esclavo cómo debe explicarse la verdad de un teorema. El Menón es la prueba que hasta al más bruto le nace un alma cuando lo guía la explicación de un buen maestro partera. Entre el sabio ignorante socrático y el pobre esclavo, media la explicación, ese fenomenal dispositivo de dominación que nos legan las ruinas del imperio ateniense.

En el Menón, Sócrates enuncia la tesis que “aprender es recordar” (Platón, 2000b, p. 81e); inmediatamente, su interlocutor Menón le exige una explicación de la tesis (*ibíd.*, p. 82a). Sócrates debe demostrarle a Menón –porque mediada la lógica binaria, la verdad se demuestra– que el alma guarda ya siempre los conocimientos, pero que solo salen a la luz con las artes de un buen maestro partera. A partir de allí, el diálogo se vuelve ejemplar porque muestra en un solo trazo la mayéutica como técnica del ardid y la explicación como arte del pliegue: poner para quitar, tender el velo de la ignorancia para poder correrlo; la mayéutica en su doble gesto inaugural, Sócrates lanzando el velo de ignorancia que luego se encargará de levantar, chequeando los grilletes del prisionero antes de mostrarle la pared con sus sombras chinescas, la mayéutica en toda su trampa y la explicación en toda su literalidad como el arte de sacar para hacer pliegues. Menón le pide la explicación de la tesis, y allí empieza la escena: “llámame a uno de tus numerosos servidores que están aquí, al que quieras, para que pueda demostrártelo con él” (*ibíd.*, p. 82b). Menón le pide una explicación y Sócrates le exige un esclavo, para poder explicarle bien le exige un esclavo, para poder demostrarle la tesis necesita un incapaz, necesita al esclavo ignorante para el despliegue de su docta ignorancia.

El esclavo de Menón es el nudo de la demostración de Sócrates, el esclavo de Menón es el nudo de la explicación platónica. Pero más, mucho más, la esclavitud siempre es el nudo de la explicación cuando las verdades son absolutas, cuando las paredes están condenadas a las sombras y los servidores a los grilletes. Sócrates enuncia que conocer es recordar, Menón le pide explicaciones de la tesis y Sócrates le pide un esclavo para poder demostrar cómo anida la verdad de un teorema, incluso en el alma de las bestias. Si la bestia sabe el teorema de Pitágoras, entonces la verdad queda demostrada: por el esclavo, el enunciado que “conocer es recordar” se muestra a sí mismo de arriba abajo y de abajo arriba (no más que eso es demostrar). Lo importante, sin embargo, no porque la bestia sepa el teorema, debido a que un esclavo es la prueba del juego de demostración entre el amo Menón y el Sócrates maestro. No sé si haya mejor ejemplo de la demostración de la verdad superior por el cuerpo del inferior, no sé si haya un ejemplo tan explícito como el momento en que Sócrates pide un esclavo para escenificar la demostración que el conocimiento es eterno.

La explicación como artefacto de dominación es marca que las verdades absolutas tienen dueño, que el punto de llegada de la explicación es la absolutez de la verdad, pero su punto de partida es siempre la desigualdad. La lógica de la explicación es la dialéctica del explicador y el incapaz, el sabio ignorante y el pobre esclavo, los amos y la bestia; “esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo” (Rancière, 2002, p. 8).

Si la explicación constituye el principio mismo del sometimiento, entonces la osadía del maestro no puede consistir en ilustrar la razón, sino en oponer “la razón de los iguales a la sociedad del menosprecio” (Corradini, 2008). Esta “sociedad de los iguales” de la que habla Rancière es la opacidad de la dialéctica del explicador y el incapaz, como un reverso justo de la mayéutica del ardid inventada por la primera ilustración griega y repetida en todo programa de declaración de razón de Occidente. La modernidad es heredera de la ilustración griega, la explicación es heredera de la técnica mayéutica, la larga historia de la demostración carga tras de sí con la implacable exigencia de un siervo.

EL EFECTO-GRECIA Y EL PROYECTO-OCIDENTE

El cuerpo del esclavo para escenificar la demostración de la idea: eso es el efecto Grecia. El efecto Grecia es la recurrencia legitimadora del proyecto Occidente, Grecia como fuente originaria y constitutiva del sistema de racionalidad que impera sobre la Weltanschauung occidental. El efecto Grecia es el recurso a Grecia como dispositivo de validación universal de la conciencia del Occidente moderno, la validación de un sistema de racionalidad convertido en proyección histórica de civilización humana. Grecia como la superioridad de origen del destino superior europeo, como el anclaje de autoridad que valida la proyección hegemónica: “la historia mundial proyectando la Europa hegemónica ... al origen de la cultura griega ... con pretensiones de explicación mundo-histórica” (Dussel, 2007, p. 380).

El efecto Grecia es la historia oficial de la modernidad, la modernidad filosófica tributaria del proyecto político europeizante, es Europa pensada en la cabeza de Hegel, es la América anglosajona –heredera de Europa– encargada de completar la realización de lo consumado y ya pensado, hipotetizando una (Norte)América como “el país del por venir” (Hegel, 1980, p. 177). El efecto Grecia es la modernidad del universal, la totalidad, el espíritu, la razón, lo absoluto; tributarios todos ellos del Lógos vampirizador de las creencias. El efecto Grecia es el colonialismo y es el imperialismo, pero es también la metafísica, es también ese formidable legado de la teoría del ser. Es el proyecto de la negación de América y la negación de África, es el proyecto de América y África como bases geográficas útiles para la historia de la filosofía de la historia, pero es también la tradición metafísica como parte esencial de los costes de esa dialéctica, es la tradición de exégetas oficiales repitiendo la dialéctica del amo explicador, alumbrados por Grecia y por su Hegel partera.

El cuerpo del esclavo para escenificar la demostración de la idea: eso es el efecto Grecia. Europa no puede pensar sin Grecia, América

profunda debe. En su ya clásico *“Hegel, Haití y la historia universal”* (2013), Susan Buck-Morss sienta precedente porque nos muestra el cuerpo de qué esclavo resiste en la demostración de la idea, nos muestra que el cuerpo de la dialéctica hegeliana no es el de la Revolución francesa, sino el cuerpo de los negros haitianos. Y nos muestra, además, el esforzado trabajo de culta exégesis en el ocultamiento del cuerpo. Leída desde Haití, Latinoamérica se sale del efecto Grecia y del proyecto Occidente y encuentra la libertad de su camino en aquello que “Occidente nunca quiso justificar ... el residuo, la masa, el indio, el proletario” (Kusch, 1999, p. 123).

El cuerpo del esclavo para escenificar la demostración de la idea: eso es el efecto Grecia. Europa no puede pensar sin Grecia, América profunda debe. Pensar sin Grecia es pensar la mayéutica no desde la ciencia de partera, sino desde el cuerpo dolorido de la parturienta. Si las ideas se paren, la distancia entre la mayéutica de Sócrates y la mayéutica de América es la que media entre la razón de la partera y las contracciones de la parturienta. “¿No has oído decir que yo soy hijo de una excelente y vigorosa partera?”, pregunta Sócrates a Teeteto (Platón, 2000^a, p. 148ss.), antes de empezar su conocido desarrollo del “arte de partear” como un método; Sócrates no puede ya él mismo engendrar, pero tiene las técnicas del buen alumbramiento: estimular los esfuerzos del parto, suavizarlos, aminsonar el sufrimiento, favorecer el aborto en caso de ser necesario. El Teeteto es un diálogo acerca de qué es el conocimiento, quién lo posee y cuál es la legitimidad en su transmisión, el Teeteto es ilustración griega y técnica mayéutica. Si las ideas se paren, la distancia entre la mayéutica de Sócrates y la mayéutica de América es la que media entre el proceso de ayudar a parir y el acto de parir, y ser parido por una misma fuerza.

“En el inicio de una Latinoamérica libre está Haití”, dice Diego Ta-tián en la Universidad Nacional de Córdoba, en la ceremonia por la que el pabellón Francia Anexo de la Facultad de Artes cambia su nombre por República de Haití. La ceremonia del 21 de agosto de 2013 es todo un símbolo académico contra la docta ignorancia del ocultamiento. La Revolución haitiana es la dimensión “opaca” de la Revolución francesa, los negros afuera de la historia forzando

.....

a la Revolución francesa a ser consecuente con sus principios de una libertad universal que tenía como límite el color negro (Grüner, 2010). Leída desde Haití, Latinoamérica se sale del efecto Grecia y su proyecto Occidente, y encuentra la libertad de su camino en los cuerpos con los que Occidente viene demostrando la verdad de su dialéctica.

LÚCIDO Y TENEBROSO

Leer desde Haití es correrse del proyecto moderno y sus orígenes de ilustración griega, es hacer el ejercicio de pensar sin la casa del ser, es trastocar el origen y reconocer la opacidad de la lumbre. Si la mayéutica socrática es el camino hacia el ser del bien, de la verdad, de la belleza, pensar desde lo que Occidente niega es encontrar la casa común en la caverna, es verse en la pared y en las sombras chinecas. Haití es la versión maldita y hedienta de la Revolución francesa, y justamente por eso es el camino de la libertad de Latinoamérica.

La mayéutica es un parto pulcro, es el alma, es el número, es la idea, es un nacimiento sin ningún agujero, es el nacimiento de la idea para loa de la partera; la mayéutica es el “saber lúcido”: la razón, el alma, la idea. Leer desde Haití es leer la verdad desde el esclavo de Menón, leer el teorema desde el cuerpo de la exigencia y no desde la demostración de la idea. Entonces, “he aquí que chocamos con la razón” (Kusch, 2007, p. 572), leer desde Haití es chocar con la razón, es chocar con el hecho que “si el saber lúcido dice que dos más dos son cuatro, el tenebroso dará otro resultado” (*id.*). Leer desde Haití es chocar con la violencia de Grecia y la violencia de su origen de ser, de identidad, de idea. “La vida se encarga de turbar el rigor de los números” (*id.*), Haití es la versión hedienta y maldita de la Revolución francesa, es lo tenebroso que anida en la luz de la partera; la filosofía leída desde Haití no es cuestión de demostración sino problema de liberación; leer a Hegel desde Haití es verle lo tenebroso al búho de Minerva, es la sabiduría cifrada en la resistencia de la noche y no en el vuelo de la mañana. (cfr. Kusch, 1975, p. 81)

Pensar desde Haití es hacer el ejercicio de Latinoamérica, el ejercicio de una filosofía que comience en suelo americano, profundo, filosofía del estar, ontología mestiza. Si el pensamiento oficial nace con el ser “que es y que no es posible no ser” (Parménides: 2.3), entonces hay que pensar fuera de la oficialidad del canon, donde nuestras “raíces se dan en lo más profundo del no-ser, en suma, del estar” (Kusch, 1976, p. 155). Si la filosofía oficial nace de la imposición de “decir y pensar que siendo se es” (Parménides: 6.1), entonces hay que salirse de la oficialidad del canon y hay que salirse desde la propia lengua: hay que salir del ser oficial desde la posibilidad de la estancia en nuestra propia lengua, salir del siendo se es por el estar siendo (Kusch, 1975). Si la filosofía oficial nace del imperativo de “juzgar mediante la razón (lógos)” (Parménides: 7.5), hay que salirse de la razón imperante y hay que salirse por nuestro suelo, por nuestros mitos, por nuestros cuentos. Si la mayéutica es la lumbre de la razón clara y de la verdad cierta, hay que leer desde Haití, hay que clavarse en el suelo para ir por la versión maldita y hedienta de Grecia, “afirmar que somos mendigos y partir de ahí” (Kusch, 1975, p. 109), hay que arrancar por nuestra carencia. El esclavo de Menón es el ejemplo del método mayéutico, el esclavo funcional a la demostración de la verdad del teorema.

Europa piensa por Sócrates, pero no Latinoamérica. “¿Y el alumno? ... en nombre de Parménides ... en nombre de Pitágoras ...”, cada vez que se piensa al discípulo en nombre del ser y en nombre del número, cada vez que se invoca al discípulo en nombre de la demostración, seguimos pensando al modo europeo, pensando por Sócrates y su lucidez de partera con todo el saber “concebido como una pirámide, en la cual arriba está el ser y abajo América” (Kusch, 2007, p. 567). Para la mayéutica conocer es recordar –recordar que podemos conocer si nos toca en suerte un amo bueno–, la mayéutica socrática y la pirámide del recuerdo: arriba está el ser y abajo América.

Si Europa no puede pensar sin la mayéutica socrática, América profunda debe. “Habrá que pensar como esa esfera que mencionaba Parménides que se parecía a la divinidad ... pero estamos más cerca de una pelota de fútbol” (*id.*). No es la demostración lo que

.....

importa, lo importante es la vida anterior, “toda esa vida anterior, la del barrio, la que uno arrastra consigo pesa tanto, que resulta difícil calificarla como del flaco estar” (*ibíd.*, pp. 567-8). Parménides dice que el ser es parecido a una esfera, equidistante de su centro, “Parménides no sabía lo que decía. El ser no es esférico, sino escuálido y magro” (*id.*). ¿Es iluminable lo escuálido y magro? ¿Puede haber una mayéutica que empiece y termine en el esclavo, una mayéutica escuálida y magra, que lleve “consigo una apelmazada vida, arrastrada diariamente de la niñez hasta la muerte” (*id.*)? ¿Puede haber una mayéutica de barrio, de pelota de fútbol, de suelo abajo?

La mayéutica es el método de un ser esférico como la verdad, equidistante de su centro, “necesario”, “idéntico a sí”, “continuo”, “acabado por doquier”, “homogéneo”. “inengendrado e incorruptible”, “total”, “único”, “inmóvil en los límites de grandes cadenas” “sin carencia” (Parménides: 8). El “magro estar”, en cambio, se parece menos a una esfera que al “globo terráqueo que usamos en la escuela, o una pelota de fútbol” (Kusch, 2007, p. 576), el “magro estar” en cambio es “la sospecha tenebrosa de que para la vida eso no podría ser así” (*ibíd.*, p. 572). El saber lúcido es el saber de las cosas que “se agarran”, el saber del tener, el saber que pide para su demostración un esclavo; el saber tenebroso, en cambio, es el que sabe que “la vida se encarga de turbar el rigor de los números” (*id.*). El saber lúcido es el de la mayéutica de las cosas que se tienen –como un esclavo o como un teorema–, el saber tenebroso, en cambio, es siempre saber “adosar las tinieblas a la luz” (*id.*), saber de estar y de carencia.

EL MAESTRO DEL LAGO TITICACA

“Ver sabiamente las cosas consiste en adosar las tinieblas a la luz” (*id.*), la vida a la cifra, los cuentos a las razones; conocer consiste en saber “en nombre de Parménides, que el alumno trae consigo una apelmazada vida de su barrio”, consiste en saber “en nombre de Pitágoras, que no puede sacarse la vida de encima” (*ibíd.*, p. 568). “Adosar las tinieblas a la luz” es hacer chocar la vida con la razón,

.....

donde “si dos más dos son cuatro para las matemáticas, el sabio le agrega la sospecha tenebrosa de que para la vida eso podría no ser así” (*ibíd.*, p. 573), “adosar las tinieblas a la luz” es hacer entrar la calle a la cátedra, porque “somos lúcidos en la cátedra pero tenebrosos en la calle, subversivamente tenebrosos” (*ibíd.*, p. 574), “adosar las tinieblas a la luz” es recordar que los viejos cuentos le dan cuerpo a la razón y la idea, “adosar las tinieblas a la luz” es una declaración de validez de la vida y las creencias en los procesos de conocimiento.

En “*Un maestro a orillas del lago Titicaca*” (*ibíd.*, pp. 187-193) Kusch nos da una versión de la mayéutica desde las profundidades de América. “Algún día ese maestro tendrá que enseñar el teorema de Pitágoras” (*ibíd.*, p. 191), algún día también el maestro del lago Titicaca –como Sócrates en el Menón– tendrá que enseñar el teorema de Pitágoras. Kusch se pregunta para qué enseñar el teorema de Pitágoras, “para qué enseñar otra cosa más”; se trata de “adosar las tinieblas a la luz”, cada cosa que se enseña, cada “otra cosa más” que se enseña es una nueva validación de la vida y de las creencias, se enseña el teorema “para redondear eso que sus alumnos ya saben del lago, eso que necesitan para vivir junto a él” (*id.*). Todo el saber acumulable –incluso el matemático y sus teoremas– se enseña para reforzar la creencia, la inmensidad del número para reforzar el lago inmenso, lo que pocos conocen se enseña para fortalecer lo que ya todos conocemos: “al lago lo conocen todos. A Pitágoras, nadie. El lago es inmenso y Pitágoras es chico” (*ibíd.*, p. 192), no hay que olvidar eso. Enseñar es “adosar las tinieblas a la luz”, lo sagrado del lago a la verdad del teorema.

¿Para qué enseñar el teorema? De nada sirve el teorema sin la pampa que está afuera: el lago para el boliviano, la pampa para el argentino, la calle para la cátedra, “¿símbolos de qué? Pues de la parte más profunda de nuestra alma” (*ibíd.*, p. 191).

“La verdad de las cosas está en nuestra alma”, dice Sócrates (Platón, 2000b: 86b); conocer es recordar, por el alma, la verdad. “La leyenda vive en las almas”, dice Kusch (2007, p. 189) y conocer es

.....

reforzar las leyendas, conocer es robustecernos las almas con los cuentos que nos brotan del suelo: el lago, la pampa, la calle. La mayéutica socrática es el fino trabajo por separar la verdad de las leyendas.

La filosofía es heredera de Platón, incluso en este lado de América somos herederos del fino trabajo de separación entre una verdad traída de afuera y nuestras viejas leyendas; “he aquí el problema de la enseñanza” (*ibíd.*, p. 192): confiamos menos en el lago que en el teorema, apostamos a una verdad sin creencia, nos olvidamos que solo se aprende para poder inscribir la propia vida en el paisaje. Hay que volver al inicio, porque conocer no es cuestión de demostración, sino de instalación en el suelo.

El lago, la pampa, la vereda de nuestra calle, las casas de los vecinos, el paso bajo nivel más cercano, la avenida a dos cuadras, “trozos de nuestra intimidad, vivimos metidos en un paisaje” (*ibíd.*, p. 191). Lo que enseña el maestro del lago Titicaca porque de nada sirve el conocimiento que no se inscribe en los trozos de nuestras vidas, si Pitágoras no se hace lago entonces de nada sirve el teorema. Es más sencillo el teorema que el lago, “es mucho más fácil construir un cohete que hacer lo del maestro aquel: redondear la vida de sus alumnos simplemente con lo que necesitaban para continuar junto al lago” (*ibíd.*, p. 193). “Es más sencillo el teorema que el lago”, en una frase Kusch se zafa de Grecia, es más sencillo el teorema que el lago porque el teorema es explicable y el lago no. Todo lo explicable es menor que cualquier trozo de vida, y con base a ese reconocimiento deberíamos recordar que la demostración del Menón solo es posible por su sirviente. “Adosar las tinieblas a la luz”, volver al lago por el teorema es salir de la explicación, ese fenomenal dispositivo de dominación que nos legan las ruinas del imperio ateniense.

La acumulación de conocimiento y el culto a la técnica es la psicosis de nuestro siglo, “cuyo síntoma evidente es el cohete” (*id.*). Pero en el cohete no hay lugar para todos, en las orillas del lago Titicaca se quedan los que siempre seguirán siendo expulsados del cohete,

en el lago, en la pampa, en la calle, el arte del alumbramiento “es encontrar una ley para esa masa humana que no irá en los cohetes interplanetarios y que debe quedarse y seguir, comprometida con su mísero estar aquí” (Kusch, 1999, p. 123).

En su “*Maestro Ignorante*”, Rancière (2002) indica que cualquier ignorante puede enseñar con lo que tenga a memoria, una plegaria, una canción, lo que sea que uno tenga a mano del recuerdo, algo, uno siempre tiene una leyenda, ese trozo de vida es el hilo del conocimiento. Enseñar por trozos de vida, “esta mayéutica sin ardid” (Rancière, 2017, p. 84) se parece a la historia de los amautas que enseñaban a sus alumnos las cosas de su tierra y sus creencias mediante cordeles, a los cuales agregaban nudos, los quipus: cada nudo equivale a una palabra o a una idea, cada nudo corresponde a una cosa, “por un lado había un signo, por el otro un trozo de vida que le correspondía” (Kusch, 2007, p. 192). La vida es lo que valida el conocimiento y no a la inversa.

PALABRA COMÚN Y PALABRA GRANDE

Somos herederos de Grecia y aún hoy seguimos creyendo en la lumbré de su mayéutica. El trabajo de la partera empieza con una pregunta, con su propia pregunta, esperando que el interlocutor conteste a la pregunta del maestro partera. En la mayéutica socrática no importa la respuesta del interlocutor porque lo que importa es el maestro, la mayéutica como ejercicio de alumbrar siempre al maestro en cualquier nacimiento. La mayéutica socrática es el juego de las preguntas para mostración de que todo aquel que decida entrar al juego con las reglas de sus creencias, irá en caída hacia el error, necesitará la explicación del buen maestro y, finalmente, cambiará sus creencias por la verdad del maestro. Heredamos de Grecia la vergüenza por la contradicción y la redención por la explicación.

Guthrie, en su monumental obra de historia de la filosofía antigua, al momento de explicar la mayéutica, habla del “experimento controlado con el esclavo Menón” (1994, p. 424), donde resalta como

virtud del maestro el hecho de no decirle todas las respuestas al interlocutor-sirviente, para que el otro pueda entrar en contradicción a lentitud y conciencia. Heredamos de Grecia el pudor al contradecirnos, la necesidad de explicación y la iluminación del maestro.

Toda la mayéutica socrática se construye sobre una primera pregunta del tipo ¿qué es esto? La mayéutica como método responde a una “lógica blanca” que determina esto es, señala causas, exige verificaciones y termina, finalmente, en ciencia Kusch (1978). En sus esbozos filosóficos, Kusch llama “palabra común” a esta lógica de causas; pero existe también la “palabra grande”, que escapa a las determinaciones y que no cabe en la definición, y que es marca de algún pedazo de vida: “la gran palabra ... encierra el por qué indefinido del vivir mismo” (p. 8).

Somos culpables de seguir explicándonos desde Grecia, “es la culpa que se cierne sobre nuestro decir culto. Es la culpa de haber escamoteado el saber que dice la gran palabra” (id.), incluso nuestro silencio es escéptico y culpable, la “silenciosa mudez de nuestro saber culto que ha perdido el contacto con su contenido” (id.). Nuestra mayéutica es heredera del pensar culto y su lógica de instrumentos, “su lógica de ... una salvación afirmativa y cuantitativa ... una salvación de esto y aquello” (ibíd., p. 37s.). También en los esbozos de Kusch es posible un alumbramiento, pero sin partir de ninguna pregunta, sino del silencio, de “la ausencia del saber ... al margen de la preocupación por una definición” (ibíd., p. 9). La mayéutica de este lado de América responde a una “lógica negra”: la caída no es el error sino la negación de la existencia; no se busca la verificación sino la salvación; la salvación nada tiene que ver con la afirmación del esto es algo, sino que se sustenta en los símbolos y en los cuentos, la mayéutica en las profundidades de América devela un horizonte simbólico que orienta. La mayéutica de este lado de América, es una cuestión de existencia. También Kusch adosa las tinieblas a la luz, también su lógica negra es un ejercicio de alumbramiento, una “meta-lógica” que “abarca también la verdad de la existencia y ... reitera lo mismo en todos los hablantes” (ibíd., p. 7s.).

La mayéutica de Kusch se zafa de Grecia porque tiene la preocupación del lago y no la preocupación del teorema, se zafa del efecto Grecia porque parte del esclavo, el punto de partida de la mayéutica de este lado de América es asumirse negada y no dialectizable. La mayéutica de Kusch parte del silencio de los informantes para llegar a la creencia, parte de la instalación en el paisaje del mundo, parte del inicio donde está el “yo creo”, “el mundo está hecho así”, donde están lo fasto y lo nefasto, donde la creencia es conocimiento, donde el lago justifica el teorema.

La mayéutica negra de Kusch es la versión hedienta y maldita de la mayéutica socrática, escuchando el silencio de los que solo están, de los que están no más; es la versión hedienta y maldita de la mayéutica griega porque no la avergüenza la contradicción ni le preocupa la verificación, hedienta y maldita porque sabe que Pitágoras es menor.

ALGO MÁS

Cuando Kusch (2007) relata su encuentro con el maestro a orillas del lago Titicaca, empieza la narración con una preocupación ciudadana, su preocupación por la evaluación, por la calificación, por la cifra, el conocimiento y un “test que supone evolución, progreso y además con él se miden cosas, eso es lo importante” (p. 188). Kusch empieza el relato contando cómo él le explicaba al maestro del lago por qué el conocimiento valida la vida solo si la evaluación valida el conocimiento. Kusch dice que le contó al maestro del lago la importancia que tiene para los de Buenos Aires el hecho de medir el conocimiento, dice que insistió con enviarle “algún test” al maestro de la orilla del lago Titicaca, dice que el maestro primero escuchó y después se sonrió. Entre el grueso estar y el magro ser, Kusch hablaba del test. Cuando los dioses se acaban “no queda más que el número” (*ibíd.*, p. 568), la vida validada por el conocimiento, y el conocimiento por el test.

“Sin embargo este maestro tenía algo más. Al fin y al cabo, ser un maestro no significa solo conocer la ciencia y la cultura” (*ibíd.*, p.

188). Kusch repite que el maestro tenía “algo más”, y repite que el “lago está lleno de misterios”. El lago tiene al maestro, el “algo más” del maestro es el lago, con sus misterios y sus leyendas, mezcladas las aguas y los dioses, el felino legendario, la piedra luminosa y el agua india, todo eso está en el maestro.

La mayéutica de Kusch es la versión hedienta y maldita de la lumbre de Grecia porque ser un maestro no está del lado de la pregunta ni de la palabra dicha, sino de la escucha compartida, de las cosas que hablan, de las leyendas fundadas en la audición compartida que la memoria de generaciones ha hecho homogénea y presente (Detienne, 1985). Los esbozos de Kusch se zafan de Grecia porque activan una memoria de leyendas, activan las memorias del inicio cuando la palabra recordada era siempre verdadera, activan las memorias sabias anteriores a la invención de la ignorancia, activan los viejos cuentos donde el lago justifica el teorema.

Los esbozos de Kusch se zafan de Grecia porque salen del ojo como centro del conocimiento: la evidencia, el punto de vista, la perspectiva, el descubrimiento, la verificación, la teoría, todas ellas metáforas visuales del conocimiento. Si la palabra idea deriva del verbo eido (ver) y si teoría contiene a théa (vista), Kusch se sale de los ojos por el oído. “Mientras que el sujeto de la mira ya está siempre dado, ... el sujeto de la escucha siempre está aún por venir, espaciado, atravesado y convocado ... sonado” (Nancy, 2007, p. 46).

“El día que enseñemos a nuestros alumnos un saber que sea lúcido y tenebroso a la vez, habremos ganado el cielo” (*ibíd.*, p. 575), adosar la creación al metal para salir de la condena. La mayéutica de Kusch es la versión hedienta y maldita de la lumbre de Grecia, porque al gesto inaugural que condena al metal y la casta, al mito de clases, Kusch le presenta el mito de creación acá abajo en América, donde no se trata “solo de cumplir con el pequeño deber, sino de asumir siempre un poco la creación del mundo” (*ibíd.*, p. 568), asumir la creación del mundo desde “el fondo del barrio y el fondo de América. Y es tan difícil eso. Pero así es la ley de los dioses. Porque si no, seríamos una esfera apenas, pero sin vida” (*ibíd.*, p. 569). Adosar las tinieblas a la luz es la tarea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Buck-Morss, S. (2013). *Hegel, Haití y la historia universal*. Fondo de Cultura Económica.
2. Cassin, B. (2013). *Jacques el sofista. Lacan, lógos y psicoanálisis*. Manantial.
3. Corradini, L. (2008, mayo 10). La explicación constituye el principio mismo del sometimiento. *ADN Cultura, Diario Clarín*. <https://www.lanacion.com.ar/cultura/la-explicacion-constituye-el-principio-mismo-del-sometimiento-nid1010152/>
4. Detienne, M. (1985). *La invención de la mitología*. Península.
5. Dussel, E. (2007). *Política de la liberación: historia mundial y crítica*. Trotta.
6. González, H. (2001). *La crisálida*. Ediciones Colihue.
7. Grüner, E. (2010). *La oscuridad y las luces*. Edhasa.
8. Guthrie, W. K. C. (1994). *Historia de la filosofía griega*. Tomo III. Gredos.
9. Hegel, G. W. F. (1980). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal [1830]*. Alianza.
10. Kusch, R. (1975). *La negación en el pensamiento popular*. Editorial Cimarrrón.
11. Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Fernando García Cambeiro.
12. Kusch, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Editorial Castañeda.
13. Kusch, R. (1999). *América profunda*. Bonum.



SOCIOLOGIA DA IMAGEM: A INTERCULTURALIDADE DESDE A ESCOLA INDÍGENA MBYÁ GUARANÍ



Autores:

Magali Mendes de Menezes
Márcia Luísa Tomazzoni

RESUMO

Este texto é resultado de uma pesquisa desenvolvida entre 2018 e 2020, a partir da experiência como educadora não indígena junto a uma escola Mbyá Guarani chamada Guajayvi, no Rio Grande do Sul (Brasil). Através de narrativas e reflexões buscou-se cartografar os elementos, movimentos e processos que emergem do cotidiano desta educadora, seguindo pistas para uma descolonização das práticas teórico-pedagógicas do fazer-educativo. A experiência mostrou a importância de assumir um modo próprio de aprendizagem, num caminho que leva o olhar não indígena da visão escritocêntrica para as imagens e a oralidade que constituem a escola Mbyá Guarani. A sociologia da imagem de Silvia Rivera Cusicanqui é referência neste processo, que, junto ao diálogo constante com os estudantes da comunidade indígena, surge como um modo de compreender e de tecer a linguagem da pesquisa a partir das imagens e da oralidade carregadas da cosmologia milenar dos Guaraní. As reflexões intentam traduzir a profunda consciência do povo Mbyá Guarani sobre a sua própria história e sabedoria, nos indicando caminhos para a construção de uma interculturalidade crítica desde a escola indígena.

INTRODUÇÃO

Este texto nasce de uma pesquisa desenvolvida (2018-2020) a partir da experiência como educadora não indígena junto a uma escola Mbyá Guarani Guajayvi, situada na cidade de Charqueadas, Rio Grande do Sul (Brasil). Através de narrativas e reflexões buscou-se cartografar os movimentos que emergem do cotidiano desta educadora, seguindo pistas para uma descolonização das práticas pedagógicas e assumindo um modo próprio de aprendizagem, num caminho que leva o olhar não indígena da escrita para as imagens e a oralidade que constituem a escola Mbyá Guarani. A sociologia da imagem de Silvia Cusicanqui é referência neste processo, pois junto

.....

ao diálogo constante com os estudantes da comunidade, surge um modo de compreender e de tecer a linguagem a partir das imagens e da oralidade carregadas da cosmologia milenar dos Guarani. Isso revela a profunda consciência do povo Mbyá sobre a sua própria história e sabedoria, nos indicando caminhos para construir a interculturalidade desde a escola indígena.

A escola, como um produto da Modernidade é a instituição que mais reproduz e produz processos colonizadores. Desde o conhecimento até a docilização dos corpos acompanhamos uma escola que constrói subjetividades. ¿A escrita percorre então a inquietação de como pensarmos uma pedagogia capaz de descolonizar a escola e os sujeitos que dela fazem parte? Para tanto, este texto apresentará a interculturalidade como um caminho possível para a descolonização da escola, tendo como locus de reflexão uma escola Mbyá Guarani. Contudo, precisamos compreender as condições de possibilidade para o diálogo intercultural, reconhecendo a necessidade de superarmos a noção de que vivermos sob o mesmo solo faz de nós uma sociedade intercultural; da mesma forma, devemos superar a interculturalidade que se coloca muitas vezes, em um nível somente retórico e abstrato.

Raúl Fonet-Betancourt, cubano, filósofo da interculturalidade, nos diz que o diálogo intercultural é o caminho necessário para que o reconhecimento do direito à diversidade ultrapasse o nível retórico em que ainda se encontra atrelado:

El desafío del diálogo intercultural radica precisamente en que el reconocimiento de la diversidad y de las tradiciones indígenas no se convierta simplemente en un asunto del pasado sino en que tengan la posibilidad y el derecho de autodeterminación en el futuro. Lo cual significa participación política en todos los niveles de la organización del mundo de hoy. El interculturalismo plantea el problema no exclusivamente de reconocer la diversidad en un nivel retórico sino el derecho a hacer el mundo de otra manera. (Fonet-Betancourt, 2007, p. 47)

Para Fernet-Betancourt, o reconhecimento da diversidade necessita se converter em prática, onde os indígenas façam parte das diferentes instâncias de decisão e de poder dentro da sociedade. Precisamos trabalhar mudanças que efetivem o direito desses povos à autodeterminação no presente e no futuro, contudo, um dos nossos maiores obstáculos tem sido a incapacidade da sociedade não indígena em compreender e aceitar a diversidade como respeito às subjetividades e como riqueza humana capaz de fortalecer nossas identidades e formas de experienciar o mundo.

Tomar una postura indigenista o intercultural supone, al mismo tiempo, dar la batalla a nivel político por descentrar el mundo de un único ritmo civilizatorio. Tiene que haber mundos en los que la gente que quiera confesar una tradición tenga también su lugar real, y no solamente en el museo. El proyecto político intercultural no es un mundo con museos, es un mundo de mundos, pues las identidades necesitan mundos reales. De donde se sigue, para lo que estamos tratando, que la preparación de un docente tendría que estar articulada, al mismo tiempo, con movimientos sociales ligados a otros mundos posibles. (Fernet-Betancourt, 2007, pp. 69-70)

Encontramos convergência entre esse pensamento de Fernet-Betancourt e as falas de dois pensadores que iluminaram esta reflexão: Silvia Rivera Cusicanqui e Ailton Krenak. Cusicanqui, socióloga boliviana de origem aymara, no seu livro “Ch’ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores”, fala que “la apuesta india por la modernidad se centra en una noción de ciudadanía que no busca la homogeneidad sino la diferencia” (Cusicanqui, 2010, p. 71). Ailton Krenak, um dos mais notórios pensadores indígenas brasileiros, em seu livro recente, “Ideias para adiar o fim do mundo” (2019), afirma:

A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. Ainda existem aproximadamente 250 etnias

que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos. (Krenak, 2019, p. 31)

Essa firme convicção e exaltação no cultivo do respeito à diferença e às subjetividades parece ser um ponto central na nossa divergência como sociedade não indígena em relação a concepção de identidade e modo de existência dos povos indígenas.

Como reconhecer um lugar de contato entre esses mundos, que têm tanta origem comum, mas que se descolaram a ponto de termos hoje, num extremo, gente que precisa viver de um rio e, no outro, gente que consome rios como um recurso? A respeito dessa ideia de recurso que se atribui a uma montanha, a um rio, a uma floresta, em que lugar podemos descobrir um contato entre as nossas visões que nos tire desse estado de não reconhecimento uns dos outros?” (Krenak, 2019, p. 51).

Enquanto cultivamos a noção de uniformização e de homogeneização com a ideia de uma «sociedade nacional», os povos indígenas parecem ocupar-se intimamente de outro tipo de prioridade: o cultivo da pessoa, das relações em comunidade, das relações de conexão com os seres não-humanos, incluindo-se todos os elementos e existências compartilhadas nesta terra.

A LUTA DOS INDÍGENAS POR UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

Os povos indígenas no Brasil há muito tempo lutam por outro modelo de escola, pois esta, historicamente, significou um espaço de profunda opressão, e apagamento da cultura. A chamada educação escolar diferenciada, direito constitucional dos povos indígenas foi estabelecida pela Constituição Federal brasileira de 1988, destacamos o seguinte artigo:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Constituição Federal, 1988)

Na lei nº. 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, encontramos:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (LDB, 1996)

As especificações da lei denunciam e justificam a presença de muitos professores não indígenas na escola indígena, pois a carência no cumprimento do que é estabelecido legalmente acaba por redundar no preenchimento de vagas em espaços escolares indígenas por educadores não indígenas. Diante dessa carência e desse desafio, imbuídos pela crença na interculturalidade como forma de descolonizar nossa educação, alguns educadores não indígenas têm ocupado esse espaço, na perspectiva de aprender e reconhecer a sabedoria indígena como parte da nossa constituição mestiça.⁴²

42. A mestiçagem a que fazemos referência ao longo do texto, sustentada muitas vezes no contexto brasileiro dando suporte ao mito da democracia racial, trata-se da nossa constituição humana, social e cultural composta pelos povos indígenas, negros e colonizadores, cuja história é envolta pela negação e invisibilização produzida pela educação colonizada.

A SOCIOLOGIA DA IMAGEM DE SILVIA CUSICANQUI: MIRADAS CH'IXI

Em sua obra “Sociología de la imagen: Miradas Ch'ixi desde la historia andina” (2015), Cusicanqui fala de uma epistemologia ch'ixi, apresentando outras expressões da linguagem aymara, como a noção de “taypi” ou zona de contato:

El postular la universalidad (potencial) de dichas ideas puede convertirse en una manera de andar por los caminos de una suerte de conciencia del borde o conciencia fronteriza, un enfoque que he bautizado como la epistemología ch'ixi del mundo-del-medio, el taypi o zona de contacto que nos permite vivir al mismo tiempo adentro y afuera de la máquina capitalista, utilizar y al mismo tiempo demoler la razón instrumental que ha nacido de sus entrañas. (Cusicanqui, 2015, p. 207)

Por isso a importância de enxergar a escola indígena como zona de contato onde a partir dela podemos repensar nossas práticas pedagógicas e teóricas. Penso em “miradas ch'ixi” como olhares que se distanciam das impossibilidades colocadas por uma cultura que cultua uma pretensa pureza e essencialismo e que nos colocam num processo de reconhecimento como mestiços, para a partir daí caminhar em busca de uma educação intercultural e descolonial. Trata-se de um processo – permanente - de desfamiliarização, de estranhamento e de distanciamento do pensamento hegemônico entranhado na nossa linguagem e na nossa forma de considerar as imagens e a oralidade de forma subalterna.

Cusicanqui faz uma forte distinção entre a perspectiva da sociologia da imagem e a perspectiva da antropologia visual:

Desde el punto de vista de lo visual, la sociología de la imagen sería entonces muy distinta de la antro-

pología visual, en tanto que en esta se aplica una mirada exterior a los “otros” y en aquella el/la observador/a se mira a sí misma en el entorno social donde habitualmente se desenvuelve. En la antropología visual necesitamos familiarizarnos con la cultura, con la lengua y con el territorio de sociedades otras, diferentes a la sociedad eurocéntrica y urbana de la que suelen prevenir los investigadores. Por el contrario, la sociología de la imagen supone una desfamiliarización, una toma de distancia con lo archiconocido, con la inmediatez de la rutina y el hábito. La antropología visual se funda en la observación participante, donde el/ la investigador/a participa con el fin de observar. La sociología de la imagen, en cambio, observa aquello en lo que ya de hecho participa; la participación no es un instrumento al servicio de la observación sino su presupuesto, aunque se hace necesario problematizarla en su colonialismo/elitismo inconsciente. (Cusicanqui, 2015, p. 21)

Nesse sentido buscaremos pensar e relacionar os significados, símbolos e elementos que fomos educados para não enxergar, numa perspectiva que nos familiarizou com a ideia de que as imagens e a oralidade resultam de uma suposta “penumbra cognitiva” por parte dos povos de tradição oral, uma perspectiva colonialista hierarquizante dos povos e dos conhecimentos produzidos por eles:

Desde una especie de micropolítica situada e iconoclasta, el trabajo de historia oral rompía también con el mito de unas comunidades indígenas sumidas en el aislamiento y la pobreza y enclaustradas en un pasado de inmovilidad y penumbra cognitiva. Este discurso ha sido el fundamento de una larga cadena de acciones civilizatorias, a veces muy violentas, que continúan vigentes bajo ropajes engañosos, como el discurso del “desarrollo” o de la “erradicación de la pobreza” (Cusicanqui, 2015, p. 15).

Ainda, é importante salientar que a sociologia da imagem, distintamente da antropologia visual, não é uma prática de representação em que se elabora registros com o fim de mostrá-los a um público externo, mas é a análise de todo tipo de representação e do que está subjacente a elas: “Las imágenes nos ofrecen interpretaciones y narrativas sociales, que desde siglos precoloniales iluminan este trasfondo social y nos ofrecen perspectivas de comprensión crítica de la realidad” (Cusicanqui, 2015, p. 176).

Ainda na obra, Cusicanqui analisa a carta de Felipe Waman Puma de Ayala “Nueva crónica y buen gobierno”. Trata-se de uma carta que Waman Puma, cronista quechua de família nobre, escreveu em 1615 endereçada ao rei da Espanha - na época, Felipe III -, mas que, porém, foi encontrada somente em 1909 na Biblioteca Real da Dinamarca. Este manuscrito apresenta mais de 300 desenhos paradigmáticos, denunciando a situação cruel imposta pelos colonizadores espanhóis, a exploração, a violência e as enfermidades sofridas pelas populações andinas. Cusicanqui considera a carta uma teorização visual do sistema colonial, destacando os pilares da vida - cosmologia, relações de trabalho, relações sociais, relações de poder - antes, durante e após a invasão espanhola e o período de colonização:

Lo que propongo aquí es más bien leer sus dibujos como una teoría del colonialismo, que apunta a conceptos básicos del orden social, vital y cósmico, y que dice lo que las palabras no pueden expresar en una sociedad de silencios coloniales. (Cusicanqui, 2015, p. 213)

Do ponto de vista de uma perspectiva histórica, as imagens podem abarcar sentidos que as palavras não poderiam: pela impossibilidade de denunciar de forma explícita as violências sob pena de punição e, por outro, pela língua oficial imposta onde se plasmou preconceitos oriundos da cosmovisão dos colonizadores.

A obra de Waman Puma revela alguns conceitos centrais, como o “Mundo al revés”, desdobrando através das imagens as mudanças

na ordem social diante das relações estabelecidas entre indígenas e os colonizadores, e também a forma como os indígenas elaboraram – do seu ponto de vista cosmológico - esse evento trágico:

Mundo al revés es una idea recurrente en Waman Puma, y forma parte de lo que considero su teorización visual del sistema colonial. Más que en el texto, es en los dibujos donde el cronista despliega ideas propias sobre la sociedad indígena prehispánica, sobre sus valores y conceptos del tiempo-espacio, y sobre los significados de esa hecatombe que fue la colonización y subordinación masiva de la población y el territorio de los Andes a la corona española. (Cusicanqui, 2015, p. 177)

A autora também ressalta o dano da visão historicista e da concepção de “verdade histórica” que ignora os marcos conceituais e morais representados nas metáforas, como, por exemplo, o caso de historiadores que apontam um suposto equívoco de Waman Puma sobre a forma como Atawuallpa foi executado; não há equívoco, mas o uso intencional da simbologia da “sociedade indígena descabeçada” ao representar o líder indígena com a cabeça cortada. Questiona Cusicanqui:

¿Puede acaso sostenerse que Waman Puma se basó en versiones falsas, que fue víctima de la desinformación o la ignorancia? Tratándose de personajes tan importantes, ¿no amerita este “error” algo más que una corrección o puntualización historiográfica? La similitud de ambas figuras induce de modo natural a un “efecto flash back”, que nos permite ver en ellas una interpretación y no una descripción de los hechos. La sociedad indígena fue descabezada. (Cusicanqui, 2015, pp. 183-184)

Cusicanqui ressalta o juízo ético e a interpretação histórica como características dessa “mirada” no passado realizada por Waman Puma. Nesse sentido, é necessário descolar-se de uma leitura

literal do que é representado nas imagens, buscando observar o significado simbólico que é retratado nas imagens.

Inspirada pela sociologia da imagem de Cusicanqui e buscando as bases de uma epistemologia própria dos povos indígenas, inicia-se uma experiência⁴³, compreendida entre abril e dezembro de 2019, a partir de pistas para a elaboração de uma prática pedagógica descolonial, observando as imagens produzidas pelxs alunxs como vestígios de uma memória ancestral. Isso implicou em, especialmente, um afastamento da concepção hegemônica que vê na escrita, em detrimento das imagens e da oralidade, um parâmetro insubstituível no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

Por mi parte considero que ese mantenerse en la oralidad es expresión de toda una cosmovisión o, si se prefiere, de la voluntad de oralidad cultural, y ahí que el desafío fundamental consista en saber qué mundo se está ofreciendo como posible interlocutor a las culturas orales. Los prejuicios que todavía hay son muy fuertes. Por eso tenemos que ver si realmente estamos tratando de crear un mundo donde la oralidad sea también una forma de organizar el saber, de mantenerlo y ofrecerlo a los demás. O sea que no deberíamos fijar la escritura o un programa técnicamente elaborado con conceptos, etc., como forma única de comunicación. (Fornet-Betancourt, 2007, p.34)

A preocupação em oferecer um presente e um futuro em que ambas as culturas presentes na escola indígena possam dialogar e caminhar juntas demanda que “miremos” para as imagens e a oralidade

43. A experiência aqui descrita foi realizada por uma das autoras deste texto, a profª Marcia Tomazzoni, professora de uma escola Mbya Guarani. Todos os relatos falam desta experiência que inspira as reflexões feitas.

com o comprometimento e o conhecimento que estas exigem. Na construção desse caminho, selecionamos algumas imagens e uma história oral para experienciar a prática da sociologia da imagem de duas formas: uma como recurso pedagógico na escola, a partir da qual passamos a pensar os temas geradores para as nossas aulas e, outra, como prática teórica descolonizadora, a partir da qual teço a pesquisa. Dessa forma, apresento a sociologia da imagem como prática pedagógica descolonial.

PISTAS E CAMINHOS PEDAGÓGICOS DESCOLONIAIS: SOCIOLOGIA DA IMAGEM DESDE A ESCOLA MBYÁ GUARANI GUAJAYVI

Buscaremos descrever alguns momentos do cotidiano de uma escola M'byá Guarani e de que maneira afeta o que fazer de uma professora não indígena. Este cenário nos traz questões profundas sobre o quanto a interculturalidade produz processos descolonizadores na escola e nos sujeitos que dela fazem parte.

Quando começamos a refletir sobre a descolonização a partir da escola indígena, num processo de construção da interculturalidade, percebemos que o sujeito a descolonizar-se era o próprio professor não indígena e todo o aparato ocidental e colonialista que a escola carrega, como o sistema escolar (frequência, avaliações, etc) e os materiais que utilizamos para estudar. Nesse sentido, consideramos pistas para a descolonização a prática pedagógica o vasto universo de imagens e histórias produzidas pelos alunos Mbyá Guarani.

Apresentamos aqui uma pequena seleção de imagens – do total de imagens analisadas recorrentes desde o início da nossa convivência na escola e das quais há o registro fotográfico: são desenhos e pinturas do cotidiano, elementos da vida em comunidade e da cosmologia Mbyá Guarani.

Essas imagens foram produzindo um turbilhão de sentimentos e de reflexões, os quais, com o tempo, transformaram a percepção sobre a escola, sobre o processo pedagógico e a linguagem utilizada na escola indígena. Esta professora que narra a experiência aqui descrita foi, aos poucos, sentindo que estava numa escola “diferente”, não porque a educação diferenciada fosse respeitada e atendida em suas particularidades, mas porque se encontrava rodeada de pistas que a levavam a reconhecer um modo de vivenciar o tempo e o espaço, as relações humanas e a escola que até então tinha sido largamente afastado dela, dos espaços escolares e universitários por onde passou.

Figura 2. Nhande Reko (“nosso modo de ser”).



Fonte: Arquivo da autora (2019).

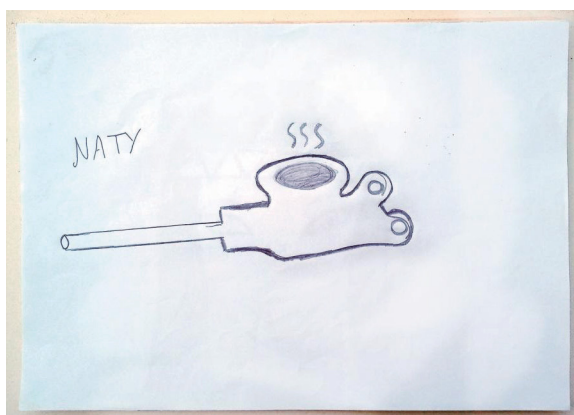
Um homem(ava) com akaregua(cocar) carregando um guy'rapa (arco e flecha), uma mulher(kunha) fumando seu petyngua(cachimbo sagrado) aparecem habitando e vivendo o Nhande Reko. O “nosso modo de ser” é o modo de vida M'byá Guaraní (Mbyá Reko). A memória dos costumes que são permanentemente atualizados pela ação cotidiana é recorrente nas imagens produzidas em aula espontaneamente.

Figura 3. Imagens na Semana dos Povos Indígenas.



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Figura 4. Petyngua (cachimbo sagrado).



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Esses desenhos nos fazem pensar sobre a consciência profundamente enraizada do que é para os Guarani, desde cedo, um lugar bom para o Nhande Reko. Segundo a Cartilha de aprendizagem de Saberes Tradicionais “Os quatro cantos sagrados”:

O Nhandereko é o sistema de vida tradicional Guarani que envolve toda a relação como meio sociopolítico, o território, a cosmologia e a espiritualidade do ser Guarani. Nas aldeias, o Guarani tem a sua vida tradicional, através dos ensinamentos dos mais velhos e da Casa de Reza, a Opy. Ele consegue ter uma educação mais espiritualizada e humanizada, mantendo assim um contato e uma relação afetiva com as tradições, com os costumes e com a natureza. (Martins, D. T.; Moreira, H, 2018, p. 22)

Essa noção do que é vital para a sua saúde e para o Nhande Reko é aprendida desde cedo pelas crianças. Como na fala do cacique Maurício da Silva Gonçalves (2015)⁴⁴:

Os nossos velhos e as nossas mulheres mais antigas sempre nos diziam que antes dos brancos chegarem tínhamos o Bem Viver completo: tínhamos mata, rios, peixes, caça, frutas nativas. Isso para nós é o Nande Rekó, é o jeito de viver Guarani. Pela memória de nossos antigos, toda a costa do mar, do Espírito Santo até o Rio Grande do Sul, é território Guarani, incluindo ainda Paraguai, Argentina e Bolívia. Antigamente caminhávamos pelo nosso território sem ter medo e sem ter limites. Quando o branco chegou aqui, começou a grande luta Guarani. Com a perda da terra, a perda de nosso espaço. Hoje, olhando para o povo Guarani, vemos que a maioria das terras foram tomadas. E daquelas que ainda temos posse, a maioria não foi demarcada pelo governo e, por isso, verificamos que os Guarani vivem uma situação dramática. (Gonçalves, 2015, s/p.)

44. Disponível em <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Porantim381_Dez_Encarte-2015.pdf>. Acesso em 30 Mai 2020.

Chama a atenção o contraste entre o ambiente retratado nas imagens, onde muitas vezes correm rios e formam-se lagos, e a realidade do território onde atualmente vivem a comunidade da Guajayvi, muitas outras comunidades Mbyá Guarani e comunidades de outros povos indígenas. A memória viva de um passado em que viviam em harmonia com a natureza e seus seres, livres e autônomos para praticar e viver sua sabedoria milenar que é criadora, produtora de alimentos, conhecedora dos ciclos do cosmos:

La alteridad indígena puede verse como una nueva universalidad, que se opone al caos y a la destrucción colonial del mundo y de la vida. Desde antiguo, hasta el presente, son las tejedoras y los poetas-astrólogos de las comunidades y pueblos, los que nos revelan esa trama alternativa y subversiva de saberes y de prácticas capaces de restaurar el mundo y devolverlo a su propio cauce. (Cusicanqui, 2015, p. 185)

Figura 5. O lugar bom para viver o Nhande Reko.



Fonte: Arquivo da autora (2019).

.....

Longe da monocultura, seus desenhos sempre mostram diversidade entre as árvores, plantas e animais que constituem a memória de uma mata nativa. As mulheres e os homens Guaraní carregam essa bagagem desde cedo: autonomia para andar, conhecer, criar, caminhar, colher e comer os alimentos que encontram na mata. Nas nossas caminhadas pela aldeia, a busca por alimentos como frutinhas e flores sempre me deixou surpresa e encantada, não por ignorar o fato de que essa comunidade – e outras tantas – convivem com a escassez de alimentos por terem sido alocados pelo Estado em terras muitas vezes extremamente prejudicadas pela monocultura, mas por perceber, nas crianças, grande autonomia e o conhecimento das plantas. Quanto mais convivemos, mais chama a atenção essas características do seu modo de viver e de educar, pela forma como se comportam nas nossas aulas, curiosas, criativas, amantes das frutas e dos animais.

O Nhande Reko faz parte da memória e consciência coletiva do povo M'byá Guaraní como modo de vida ideal, num espaço e tempo ideais, um tempo anterior ao da invasão colonial. Isso não quer dizer que esse povo não tenha também a consciência de que por um período essa realidade modificou-se e que não sabem lidar com tais modificações. Seus conhecimentos e modos de transmissão ensinam a como adaptar-se, a conviver e resistir às mudanças impostas pela invasão colonial e o aparato colonialista.

Outro elemento de presença forte e constante é a imagem de Nhandexy (“nossa mãe”), entidade feminina sagrada para os Guaraní. Para quem estava – e ainda está – começando a conhecer um pouco da cultura Guaraní, costumava ouvir bastante o nome de Nhanderu (“nosso pai”), entidade masculina sagrada central para os Guaraní, contudo, nunca havia ouvido falar de Nhandexy, até ela começar a aparecer nas nossas aulas através dos desenhos:

Figura 6. Nhandexy (“nossa mãe”).



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Uma mulher segura a Terra: “Nhandexy tem o poder de mandar crianças para as mulheres na Terra”, explica Adriana, estudante da escola. A natureza alegórica do desenho fica evidente ao representar a Terra num tamanho que cabe em seu colo indicando cuidado e proteção com a Terra. Como fala Benites (2018):

Nhanderu criou a mulher guarani (Nhandesy) e deveria criar outro homem para viver com ela na Terra e povoar o mundo, entretanto não foi o que aconteceu. Não resistindo aos encantos da mulher criada por ele, Nhanderu se transformou em homem para morar com a mulher na Terra, mesmo sabendo que não poderia ficar. Como minha avó contava, Nhanderu é um ser espírito parecido com o ar, não tem corpo e nem lugar fixo, por isso não podemos vê-lo nem tocar, só o sentimos. Já a mulher é da terra, tem corpo concreto. (p. 76)

Num encontro de lideranças indígenas em Viamão(RS) em 2017⁴⁵, Kaká Verá explica que Nhandexy, para os Guarani, é a ideia da terra como nossa mãe:

O primeiro princípio, que está presente como valor e tem atravessado milênios, é justamente a ideia da terra como mãe. Na língua guarani, ela é chamada Nhandecy: a nossa mãe. Alguns estudiosos até conseguem se identificar com esse princípio como uma bela metáfora, um belo símbolo. Esse princípio da terra como mãe é fundamental para haver uma troca, uma interação, uma escuta com essa cultura ancestral. Porque realmente a terra é uma grande mãe, a terra é uma entidade viva, uma inteligência, uma consciência, não é simplesmente uma metáfora, uma força de expressão. E esse é o primeiro princípio. (Kaká Werá, 2017, s/ p)

Em consonância com a fala de Kaká Werá, Benites (2018) fala:

O corpo de Nhandesy é concreto, é chão onde se pisa. O que dá a vida, dá alimentos é o corpo da Nhandesy. Nhanderu aparece como de cima, como espírito, nhe'e, tudo que é coisa de cima é corpo de homem, ywytu (vento), pytu (respiro), ar, coisas aéreas, tudo isso representa o corpo masculino. Nhandesy e Nhanderu são complementos um do outro, Nhandesy sempre vai precisar do ar, do respiro, do vento, da chuva e o ar não faria sentido sem a terra, sem chão. (p. 90)

Consideramos importante destacar que, por tratar-se de uma língua de tradição oral, a grafia das palavras pode apresentar-se dis-

45. O texto da palestra de Kaká Werá na íntegra está disponível em: <<https://bodisatva.com.br/terra-e-de-nhanderu/>>. Acesso em 25 Mai. 2020.

.....

tinta em diferentes comunidades, inclusive do mesmo estado, pois os Guarani, conhecidos pela sua característica de povo caminhante, acaba por reunir nas comunidades e aldeias pessoas de diferentes estados e mesmo de diferentes países onde há presença de aldeias Guarani. Há, também, a diferença na grafia dos dialetos Guarani Mbyá, Nhandewa e Kaiowá. Essa questão é importante para explicar as diferentes grafias de Nhandexy, com “x”, como utilizam esta comunidade indígena e as aldeias dos arredores (Mbyá Guarani); “Nhandetchy” é como consta no material da Ação Saberes Indígenas na escola que utilizo como referência nesse texto; “Nhandesy” é como grafa Sandra Benites, professora Guarani Nhandeva, que atua com a educação escolar Mbyá Guarani; e “Nhandecy”, como referido pelo escritor Kaká Werá, de origem Tapuia, que conviveu nos anos 80 numa aldeia Guarani de São Paulo e pesquisou profundamente a sabedoria ancestral Tupi-Guarani.

Acompanham as imagens os seus nomes em Mbyá Guarani com traduções possíveis, surgidas a partir da conversa com o cacique Acosta, com os estudantes mais velhos e também consultando o glossário contido no livro “Educação Ameríndia: a dança e a escola Guarani” (2015), de Ana Luísa Teixeira Menezes e Maria Aparecida Bergamaschi. Trazemos os nomes em Mbyá Guarani num movimento de diálogo entre as línguas e como um reflexo da nossa construção diária da interculturalidade, em que vão se misturando formas de expressão das nossas aprendizagens.

Ainda, registramos que as imagens apresentadas aqui foram produzidas desde as nossas primeiras aulas, em abril de 2019. No início, ainda sem saber por onde começar diante do cenário que refletia o profundo descaso do Estado com a escola e a comunidade, a professora não indígena recebia esses desenhos nas mãos, em que as crianças e adolescentes entregavam ou chamavam para mostrar. Feitas com lápis de cor ou com tinta escolar, comecei a perceber a presença recorrente de algumas imagens produzidas por diferentes estudantes.

CONCLUSÃO: REFLEXÕES PARA SEGUIR CAMINHANDO

A luta pela terra e pelo direito de viver seu modo de vida (o Nhan-de Reko) e a figura de Nhandexy são algumas das ideias-força presentes retratados por meio das narrativas refletidas nas imagens produzidas pelas crianças e jovens Guarani. Pensamos no que fala Cusicanqui sobre a teorização visual de Waman Puma: as imagens e histórias orais demonstram uma consciência profunda do contraste entre o modo de vida antes e depois da invasão europeia e a desordem social causada pela colonização. Os Mbyá Guarani – assim como outros povos indígenas – possuem seu próprio modo de teorizar a respeito desses acontecimentos, produzir e transmitir seus conhecimentos para seus jovens e crianças, mantendo e atualizando a memória coletiva de seus povos.

E quanto a nós, não indígenas? Como elaboramos a nossa memória sobre a invasão colonial e o quanto a forma como foi constituída nos conduz a uma repetição acrítica da história através da educação? O quanto somos conscientes dos acontecimentos de que somos herdeiros? A descolonização exige uma visão crítica e a interpretação do contexto histórico no que diz respeito à nossa constituição social e ética. Como podemos descolonizar nossas práticas pedagógicas a partir dessas imagens?

As imagens revelam que os M'byá Guarani – como outros povos indígenas - mantem-se cultivando o apoio espiritual em que sustentam os seus pés, solo que foi invadido no século XV e, depois, contado nos livros de história como “descobrimento” do lugar em que já habitavam os povos indígenas. De fato, a invasão colonial interrompe as histórias dos povos indígenas, mas estes, com sua sabedoria milenar, seguem cultivando o solo que não se pode enxergar a olho nu.

.....

A partir das paisagens desenhadas e pintadas, das palavras em Guaraní enunciadas cotidianamente, da percepção sobre a invasão e colonização do território de Abya Yala, existe um vasto e potente conjunto de saberes que nos mostram um caminho de descolonização dos nossos saberes e práticas teórico-pedagógicas. Para isso, será preciso projetar um futuro com espaço para, além da escrita, nos deixando levar pelas imagens e a oralidade que sustentam culturas e conhecimentos milenares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Benites, S. (2018). *Viver na língua Guarani Nhandewa (mulher falando)*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro.
2. Bergamaschi, M. A y Menezes, A. L. T. (2015). *Educação ameríndia: a dança e a escola guarani*. 2ª Ed. EDUNISC.
3. Bonin, L. (2015). *O bem viver indígena e o futuro da humanidade*. Porantin, Encarte Pedagógico X. Conselho Indiginista Missionário. https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Porantim381_Deiz_Encarte-2015.pdf.
4. Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
5. Cusicanqui, S. R. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
6. Cusicanqui, S. R. (2015). *Sociología de la imagen: ensayos*. Tinta Limón.
7. Fornet-Betancourt, R. (2007). *Sobre el concepto de interculturalidad*. Consorcio Intercultural.
8. Gonçalves, M. (2015). "O bem viver indígena e o futuro da humanidade». Porantin, em defesa de nossos indígenas. *Encarte Pedagógico X*, dez/2015, CIMI, São Leopoldo. https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Porantim381_Deiz_Encarte-2015.pdf
9. Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
10. Kaká Werá. (s.d.). A terra é de Nhanderú. *Revista Bodistva*. <https://bodisatva.com.br/terra-e-de-nhanderu/>



LA CONQUISTA DE LAS DIFERENCIAS EL “ANTAGONISMO DE LAS RAZAS” EN EL PROYECTO CIVILIZATORIO LIBERAL EN AMÉRICA LATINA



Autor:

Román Santiago Artunduaga Narváez

RESUMEN

En este ensayo sostenemos que a partir de las respuestas tar-do-medievales e ilustradas a la pregunta por el origen y las causas de las diferencias culturales, el proyecto civilizatorio liberal, partiendo de la categoría del concepto de nación, institucionalizó cuatro tradiciones ideológicas, o lo que Foucault (2002) denomina: “constelaciones discursivas”, a saber:

- 1)** La libertad de la voluntad.
- 2)** El determinismo ambiental.
- 3)** El comercio como señal de civilización.
- 4)** La inexperiencia de la libertad.

Dichas tradiciones, en cuanto explicación de la supuesta superioridad centroeuropea y justificación de la práctica imperialista, dieron como resultado un objeto discursivo : el “antagonismo de razas”; de cuya disolución (la armonía de razas), piensa la élite criolla, se introducirá el capitalismo en las nuevas repúblicas; sin embargo, y por mediación de la “lucha de clases”, se dio pie a la «resistencia» como identidad común de los pueblos latinoamericanos y como contradiscurso a la élite, y su idea de educación y progreso.

INTRODUCCIÓN

En el terreno de las ideas, educación y progreso son conceptos inseparables. Dicha interrelación encuentra en la educación indígena, un lugar natural para la crítica. Y por crítica entendemos lo que señala Adorno (2008): un pensar en el futuro en tanto utopía o forma alternativa de vida en trance de nacimiento, y no obrar “al servicio de una realidad ya existente” (p. 248). No buscamos interpretar lo indígena, pues eso corresponde a sus legítimos destinatarios, ni siquiera el hacer una interpretación de su historia y de sus luchas. Lo que aquí se propone, salvando las distancias, es crear un cuadro de comprensión, obviamente limitado, del significado de la

etnoeducación, de su aparición para el pensamiento moderno: su aporte en el diseño del porvenir latinoamericano.

Resulta que la educación indígena, comprende, a nuestro entender, una propuesta alternativa al desarrollo capitalista moderno; es una reivindicación legítima de las tradiciones y saberes ancestrales, despreciados por la modernidad. Propone otra forma de pensar la realidad y habitar la cultura. El pensamiento ilustrado, objeto de interés de nuestra indagación, generó una particular manera de pensar sobre las cosas. Obligó al sujeto a abstraerse en las representaciones que le ofrecían los datos de los sentidos, y en cuanto múltiples, se fragmentó su consistencia psíquica y con ello la realidad percibida. Por esta razón, el moderno no puede ver continuidad en la naturaleza, a no ser dividiendo en estadios de desarrollo que a pesar de sus pretensiones no dejan de presentar obstáculos al entendimiento. Su drama, el que precisamente lo aprisiona, el que limita su potencial creador, es el encontrarse anclado en la fragmentación de lo real y, sin embargo, afanarse inútilmente por la contemplación de la totalidad; para ello recurre en vano a la confección de sucesiones, órdenes, continuidades aparentes, leyes, vínculos, interrelaciones que no tienen más tierra que el reino de los opuestos. La verdad de las premisas que proporcionan la verdad de la conclusión. De qué otra forma nos cabe entender que la razón moderna haya justificado “racionalmente” su voracidad colonizadora, el irrespeto por lo ajeno, su afán acumulador sino como consecuencia de sus propios referentes ideológicos, de su fragmentada manera de volver sobre la pregunta por el ser del ente. Fue mérito de Hegel el de establecer –como una sentenciosa clausura a una época–, la “Conciencia desventurada”, en donde cuando el sujeto cree haber llegado a la “quietud de la unidad”, la conciencia se ve expulsada ante la existencia monolítica de otra-conciencia, irreductible, refractaria a su ciencia, su técnica o su historia, pero que se yergue como su pura negatividad, como conciencia de su contradicción esencial.

En la sazón de la crisis, la **intelligentsia criolla**, formada en los esquemas y coordenadas de la ilustración, buscó medrar las condiciones de atraso material de la América española mediante una

resignificación de su pasado inmediato. Resignificación que supuso una visión negativa sobre los habitantes originarios, que constituyó un obstáculo para el pensamiento popular, temeroso del imprevisible, enseñado al uso de la técnica como sucedáneo del pensar auténtico, causa directa del miedo a ser indigenista (Kusch, 2000). Establecer conceptualmente los recursos ideológicos que explican la diferencia y cuyas implicaciones sentimos hoy, abiertamente confrontados por la realidad multicultural, es la tarea del pensar filosófico en perspectiva latinoamericana. Educación y progreso ha de encontrar en este desenmascaramiento la cara oculta de su falta radical de una propuesta donde quepamos todos.

En las páginas de este ensayo queremos sostener que a partir de las respuestas tardo-medievales e ilustradas a la pregunta por el origen y las causas de las diferencias culturales, el proyecto civilizatorio liberal, partiendo de la categoría de nación, institucionalizó cuatro tradiciones ideológicas, o lo que Foucault (2002) denomina: “constelaciones discursivas”, a saber:

- 1) La libertad de la voluntad.
- 2) El determinismo ambiental.
- 3) El comercio como señal de civilización.
- 4) La inexperiencia de la libertad.

Dichas tradiciones, en cuanto explicación de la supuesta superioridad centroeuropea y justificación de la práctica imperialista, dieron como resultado un objeto discursivo⁴⁶: el “antagonismo de razas”; de cuya disolución, piensa la élite criolla, se introducirá el capitalismo en las nuevas repúblicas; sin embargo, y por mediación de la “lucha de clases”, se dio pie a la «resistencia» como identidad común de los pueblos latinoamericanos y como contra discurso a la élite y su idea de educación y progreso.

46. Véase Foucault. (2004) La arqueología del Saber (pp. 65 -81).

LA PREGUNTA POR LA DIFERENCIA Y LA IDENTIDAD

En la antigüedad clásica, la nacionalidad griega emergía de las representaciones de otras culturas que hacían sus historiadores. La noción misma de historia (*historein*), observa Halbfass (2013), presupone la apertura hacia lo foráneo, el mundo de más allá, extraño y hostil, donde hallar el sentido de su “ser griego”⁴⁷. El comercio de las colonias griegas del Asia menor y las conquistas alejandrinas darán lugar al intercambio cultural que permitirá, siglos después, a los estoicos hablar de una ciudadanía universal, el cosmopolitismo. Nos encontramos con Hecateo describiendo las maravillas del mundo egipcio, sus templos escondidos tras gruesos muros que albergaban 345 estatuas de sacerdotes. Imágenes de otras tierras y gentes que maravillaban la imaginación, desde Heródoto con los terribles y belicosos escitas hasta las “razas fabulosas” de los enciclopedistas medievales siglo XII.

El mundo mediterráneo representaba todo un “universo humano” (Braudel, 1989) dividido por las múltiples incomunicaciones de razas y credos, pero que encontró en el descubrimiento de América la justificación de sus encuentros y desencuentros. Más de cuarenta y dos millones de kilómetros cuadrados, poblados de polo a polo, la sexta parte de los continentes conocidos, que, como señalara abismado A. Humboldt, no podría conocerse ni en toda una vida que durara siglos (Ortiz, 1992, p. 85). Significaba la conciencia de la necesidad de asumir las diferencias; pero le correspondió a España – quizá la nación más intolerante de su tiempo –, abrir la controversia sobre la naturaleza y sentido de la diversidad y la unidad de los pueblos entorno a los derechos humanos.

47. Werner Jaeger en *Paideia: los ideales de la cultura griega* (1957) afirma “Historia significa, por ejemplo, la exploración de mundos extraños, singulares y misteriosos. Así la concibe Heródoto, con aguda percepción de la morfología de la vida humana, en todas sus formas, nos acercamos también hoy a los pueblos más remotos y tratamos de penetrar en su propio espíritu” (p. 5).

La conciencia de la diferencia requirió un proceso histórico de largo aliento. Con el descubrimiento de América, –producto del auge del mercantilismo que, desde finales del siglo XV, era planetario–, se creaba, en la mente de la intelectualidad, una nueva categoría: “El mundo”. Sin embargo, y como afirma Góngora (2003), el descubrimiento no fue un fenómeno inmediato. Poco a poco, los europeos asumieron que se trataba de un cuerpo continental no asiático, desconocido y extraño. Gradualmente, sus categorías de comprensión se modificaban según llegaban noticias de las nuevas tierras y gentes⁴⁸. Aunque existía “el mundo” como unidad planetaria, tenía lugar, también, la pregunta por el origen de los pueblos y la explicación de sus diferencias. Las creencias más inflexibles debieron transigir ante la contundencia de la evidencia.

¿Quiénes eran aquellos seres que Colón trajo para presentar a los monarcas?, ¿por qué no practicaban ninguna religión conocida?, ¿por qué los antiguos historiadores no habían hablado de la existencia de aquel mundo y aquellas gentes? La biblia y la tradición de los tres hijos de Noé (Sem, Cam y Jafet) – que explicaba en el siglo XVI la génesis de los linajes – no podían explicar los siglos de distancia entre el viejo y el nuevo continente. ¿Qué misterio revelaba la providencia a la humanidad finisecular del siglo XV? Ante el asombro suscitado por la novedad llegó a decir admirado el clérigo cronista Francisco López de Gómara en 1554: “La mayor cosa después de la creación del mundo, sacando la encarnación y muerte del que lo crió, es el descubrimiento de Indias; y así las llaman Nuevo Mundo”.

La religiosidad y la mitología grecorromana presentes en las crónicas españolas, explicarán, en la mente europea, las características

48. Escribe Frey (2002) “La novedad de América ejerció presiones sobre el pensamiento europeo, mientras que, por un lado, exigían nuevas orientaciones y, por otro, originaban las tentativas de comprender lo nuevo por los medios de la tradición. Así pues, el pensamiento que trataba de aproximarse a la novedad de ese “otro” mundo incontenido no estaba libre de ataduras a la tradición filosófica de las que no podía librar sin quedarse repentinamente sin instrumentos y métodos teóricos” (p. 102).

de los habitantes de las Indias Occidentales. Iniciaba con ello la etnografía y antropología modernas. Sin embargo, y para “asimilar” la diferencia, se recurrió a la afirmación de la propia cultural (occidental-cristiana), pues la diversidad, por sí misma, cuestionaba la pretensión de universalidad de la religión cristiana (tan anhelada en occidente tras la caída del imperio romano) y admitía una relatividad moral opuesta al Imperium christianum acentuado en la era de Carlos V. Este sentimiento de sobrevalorar lo propio y despreciar lo ajeno está en la raíz de la nacionalidad que se desarrollará posteriormente.

NACIÓN Y CIVILIZACIÓN EN LA ÉPOCA ILUSTRADA

En el siglo XVIII tuvo lugar el movimiento científico y cultural llamado “La ilustración”⁴⁹ que Emanuel Kant, en 1784, definía como «la salida del hombre de una minoría de edad de la que él mismo es culpable»⁵⁰. Movimiento que enfatizaba el uso de la **razón** para responder a las demandas sociales y reformadoras de la época. En la comprensión de la diferencia tampoco los ilustrados –iniciadores de la ciencia social contemporánea (i.e. Montesquieu, D’Holbach; Turgot; Condorcet; Hume, A. Smith, John Miller, Lord Kames, y Adam Ferguson) – pudieron desprenderse de los prejuicios sobre las costumbres de los pueblos hasta entonces conocidos. No obstante, resulta indudable su aporte en el establecimiento de la unidad

49. Ha sido discutida la coherencia cronológica e ideológica de la ilustración alemana (Aufklärung) y la inglesa (Enlightenment). Véase: Laudin. (2016) Was ist Aufklärung?: «unité et diversité des Lumières», «wahre Aufklärung » ou « radical Enlightenment»? Esquisse d’un bilan de quelques recherches récentes. *International Journal of Philosophy* N.º 4, noviembre 2016 (pp. 223-238).

50. Immanuel Kant: La respuesta a la pregunta que es la ilustración. P.9 Cit. Joachim Storing, H. (2016) historia universal de la Ciencia. Tecnos.

anatómica, fisiológica, psicológica, de capacidades naturales y necesidades básicas de la humanidad. (Nutini, 2001, p. 25)

En cuanto a la naturaleza y causa de las diferencias entre los pueblos, la racionalidad ilustrada no podía permitirse vacíos, lagunas, zonas oscuras, terrenos ignotos, pues ello supondría, en últimas, validar la versión bíblica (y del antiguo régimen). Por el contrario, las diferencias, según ellos, debieron originarse de etapas previas e inferiores de la humanidad, suceso que apoyaría la idea muy ilustrada de la “perfectibilidad humana”, predicada por connotados pensadores como el marqués de Condorcet (1743 – 1794).

La explicación racional de la diferencia cultural se condensaba en el concepto de “nación” como el grado último del proceso civilizatorio. Todos los pueblos conocidos, afirma Condorcet, pertenecen a la misma familia, asociados a las naciones europeas por un mismo nivel de civilización. (Evans-Pritchard, 1987, p. 75) Era necesario superar, mediante la historia racional, aquellas narraciones fantasiosas que no “explicaban” los pasos del género humano desde su pasado remoto hasta la contemporaneidad (s. XVIII). Explicación de las diferencias que vinculaba las aspiraciones burguesas con un proyecto común que superaría al fanatismo y la intolerancia religiosa europea, peso muerto, en aquellas circunstancias, del codiciado progreso.

Para comprender la ruta de la evolución, las diferencias objetivas entre el hombre y el animal serían la línea de base. Un pueblo será tanto más civilizado⁵¹ cuanto más alejado esté de la necesidad animal y adopte la voluntad racional concretada en un lenguaje, una moralidad y un orden social. ¿Cuál era la principal diferencia que como género humano nos separa del animal?, el uso de la libertad. La autodeterminación de la voluntad establecía tres diferencias principales por las que la humanidad tuvo que superar: el salvajismo, la barbarie y la civilización. El salvaje es un ser humano cons-

51. Originado de *zivilita*, expresión con la que los renacentistas se diferenciaban de lo medievales.

treñido por la necesidad, no es libre sino esclavo de sus apetitos. El bárbaro, corresponde a un nivel superior, pero sus deseos son desordenados y equivocados; el hombre civilizado, en cambio, es aquel que haciendo uso de la libertad elige lo justo y conveniente. Para la religiosidad cristiana y a partir de mito del Arca de Noé, África correspondería al reino de los salvajes, Asia pertenecería a los bárbaros, y Europa a la civilización. Con el descubrimiento del cuarto continente, el Nuevo Mundo, será preciso entonces determinar a qué reino pertenecería en aquella tripartita disposición geográfica y moral del mundo conocido.

LA LIBERTAD DE LA VOLUNTAD

El discurso religioso tardo medieval había establecido un origen común y una explicación de la diferencia. Pero, sustrayéndose del espíritu científico de la época, aquella explicación era más un artículo de fe que un objeto de verificación empírica. Sin embargo, la referencia a la libre voluntad (*liberum arbitrium*) aunaba, en el fondo, a las miradas ilustradas y religiosas.

La religiosidad cristiana venía de un proceso de desprestigio mutuo con los **barbari** (judíos y musulmanes) a quienes negaba incluso su humanidad. La **herejía** suponía una “voluntad” desviada y con ello una falta de libertad que retrotraía al hereje a su condición animal. Según las doctrinas filosófico-teológicas escolásticas: a la necesidad forzosa no aplica la ley ni existe responsabilidad moral alguna; por cuanto no existe libertad⁵²; y el animal, al estar sometido a la necesidad natural, la perdía.

Asimismo, para el pensamiento ilustrado, la autodeterminación de la voluntad marca, también, la división entre el animal y el ser racional. De la misma manera como se requiere la evangelización y

52. Cf. Guillermo de Auvergne (1190 – 1249) *De anima* II, 15

el bautismo – para devolver la humanidad al hereje–, se precisa la educación ilustrada para restablecer la razón al bárbaro y llevarlo al disfrute de la civilización. En aquel pensar, el bárbaro tenía más posibilidades de ser redimido por la educación (evangelización) que el salvaje, quien debía ser reducido a la esclavitud. El hombre primitivo, más identificado con la fiera que con el hombre civilizado, carecería de libertad en el sentido de “voluntad plena y eficaz”⁵³, pero que, para efectos de su investigación, significaba un estadio primero del desarrollo.

Por otro lado, la comprensión del progreso civilizatorio humano debía establecer, al modo de Newton, las leyes generales de la continuidad necesaria de las etapas de desarrollo. En cuanto evento del pasado, ajeno por ello a la observación directa –y mucho menos a la experimentación–, aquella ley debía encontrarse en el “reino de las finalidades”, esto es: en la “historia teórica o conjetural” que desde un razonamiento inductivo daría explicación del origen y desarrollo de las diferencias. Filosofía de la historia que llegará a su apogeo con el historicismo de importantes implicaciones en la época de las revoluciones americanas (Artunduaga y Cardona, 2012).

A esto hay que sumar el espíritu de fraternidad de la Revolución francesa de 1789 que rechazaba todas las divisiones odiosas. Por ello la ilustración escocesa, con Adam Ferguson a la cabeza, negó la existencia “hombres naturales” por cuanto la vida en sociedad es la naturaleza del hombre. Esto es, decir que el primitivo no tenía una sociedad es negar su humanidad, lo cual resulta inapropiado. Lo mismo es un palacio que una choza. Las dos realidades hacen parte de la misma naturaleza social del hombre. Sin embargo, conviene de paso recordar que mucho antes, a mitad del siglo XVI, y haciendo uso del esquema aristotélico, Bartolomé de Las Casas observaba que los indígenas eran pueblos iguales a los romanos o a griegos. Existía en sus sociedades el mismo orden y concierto que en aquellas celebradas naciones de la antigüedad.⁵⁴ En este orden

53.... Véase Voltaire (1996), en *Elementos de la filosofía de Newton* (p. 21)

54. El fraile Jerónimo Román haría referencia en este tema a *“Las casas en su repúblicas del mundo”* de 1575 (Góngora, 2003, p. 52)

de ideas, el pensamiento francés ilustrado se opuso a la práctica de la esclavitud que hacía más salvajes a los que la practicaban que a los que la padecían. ¿Ayudará este hecho a explicar la discordia entre España y Francia en el siglo XIX?

La cuestión de nivel civilizatorio se apoya de la rivalidad económica y religiosa entre naciones europeas, –principalmente entre ingleses, franceses y españoles –, que alimentó la concepción de superioridad racial. El etnocentrismo se materializará en la idea pseudocientífica de la incidencia de factores climáticos y de mezcla racial en la aparente decadencia de las costumbres de los pueblos. Ataque dirigido principalmente contra el imperio español, aunque cabe recordar que “mientras las naciones europeas habían expulsado a los nativos de sus tierras, anotaba el conde de Campomanes, España los había transformado en súbditos útiles ... Los ingleses, por ejemplo, tendieron a excluir a la población nativa de su sociedad, los españoles, en cambio, a incluirla” (Weber, 2007, p. 20).

DETERMINISMO AMBIENTAL

Al asunto de la libertad como determinantes civilizatorios se le suma el de la influencia del ambiente. En 1768 se publicará en Berlín el libro de Cornelius de Pauw titulado *“Investigaciones filosóficas sobre los americanos”*, obra que representó una descalificación general de los habitantes originarios del Nuevo Mundo. De Pauw, basado en Georges Louis Leclerc, Conde de Buffon, sostenía que el clima ejercía una fuerte influencia en el carácter, tomado esta idea de la lectura de Montesquieu, sir John Chardin, y Dubos (Branding, 1991 p. 463). Para argumentar que los habitantes de América eran incapaces por naturaleza para gobernarse –debido a que sus tierras no habían sido trabajadas convirtiéndose en “fétidos marismas” –, De Pauw recopiló las historias de los viajeros para confirmar, a la fuerza las ideas sobre la evolución de la civilización. En el principio, pensaba De Pauw, los individuos embrutecidos por el clima, pudieron apelar al “germen de la perfectibilidad”, abandonaron

el nomadismo y la pesca, dando el “salto” a la agricultura. Haciéndose sedentarios, fue inevitable que conformaran una “constitución política”, que supusiera el establecimiento del derecho en general y de propiedad en particular.

Del determinismo ambiental había escrito el médico Hipócrates y el historiador, igualmente griego, Hesíodo. El primero escribirá el libro: *“Aire, agua y lugares”* en donde establece la influencia del entorno vital en el individuo. Para el historiador, por su parte, el ambiente será una clave para comprender las decisiones de los individuos y la naturaleza de sus costumbres (Gracia, 2005). El determinismo llegará a ser doctrina científica a partir de las obras del matemático newtoniano Perre-Simon Laplace (1749-1827); según él, para comprender la naturaleza de un fenómeno, conviene considerar el conjunto de las condiciones de su aparición. No hay en el reino de la naturaleza generaciones caprichosas, todas y cada una llegan a su ser mediante la sucesión de sus causas. Comprender la ley que rige aquella necesidad, o su razón suficiente, es conocer el principio de la evolución de la materia.

Así como la condición animal establecía el nivel civilizatorio, la idea de comerció oficiaba de señal de civilización para los deterministas ambientales.

COMERCIO Y CIVILIZACIÓN

En la línea de Pauw, el historiador W. Robertson, rector de la Universidad de Edimburgo, escribió una obra emblemática: *“History of América”* de 1777 que hacía parte de su proyecto de escribir una “historia del espíritu humano” (Brading, 1991, p. 468). Desarrollando las ideas de Adam Smith, Adam Ferguson y John Millar, sostenía que el comercio era una señal clara de civilización; pues no era posible sin el derecho de la propiedad privada. Los modos de subsistencia determinaban igualmente el desarrollo de las primitivas sociedades. El ser sigue a la operación del espíritu. La producción

.....

se iría complejizando a la par que aumentaba la demografía. El espíritu humano, por requerimiento de la complejidad social, pasaría de la etapa salvaje al estado de bárbaro y, de ahí, finalmente a la civilización.

Respecto a los indígenas del Nuevo Mundo, Robertson los veía como un vestigio viviente de los inicios de la humanidad. Aunque disfrutaban con los europeos de una humanidad común, los indígenas no habían desarrollado sus fuerzas productivas, debido, entre otras cosas, a la influencia en el carácter de las rudas condiciones ambientales. Irreparablemente separados del progreso de las naciones europeas, a los indios occidentales solo les quedaba ubicarse en un peldaño inferior de la cultura. Conviene recordar sin embargo, opiniones opuestas que realizaban las visiones roussonianas del “noble salvaje”: poseedor de una filosofía natural, pura, no contaminada por los vicios de las naciones llamadas civilizadas. Su desprendimiento al dinero, junto a su inclinación a la paz, representaba aquello que se les había perdido a los europeos tras una larga, fatigosa y aparatosa historia, aquello a lo que nunca podrían volver a ser.

Inglaterra, al igual que España, Portugal y Francia habían desarrollado un comercio por cuanto se hallaron, “por fortuna” en aquel enclave geográfico por donde fluían las manufacturas de oriente a occidente. Ventaja también para los musulmanes. Ello les hizo pensar que un comercio febril era señal inequívoca de civilización. Así se confundió la consecuencia con causa, pues la división del trabajo, que estaría a la base de la organización política, pregonada por los principales economistas ingleses, no responde tanto a una racionalización de la producción, como a una necesidad de la demanda, que solo podía ser satisfecha con una fuente “gratuita” de recursos: América. En otras palabras: la división del trabajo es directamente proporcional a la complejidad de interacciones de sus miembros y dicha interacción está condicionada, a su vez, por la demografía estrechamente vinculada a la capacidad de sustentación de sus territorios.

Así, es fácil identificar una división del trabajo en sociedades densas como la de los aztecas o los incas (de las que Robertson consideró estaban en las últimas etapas entre la barbarie y la civilización), pero difícil de apreciar en sociedades pequeñas. Con el nuevo ímpetu que la explotación de América le dio al comercio mundial, la demanda de manufacturas y recursos naturales reconfiguró a Europa social y económicamente; pero con base en aquella reconfiguración Europa dio un juicio negativo sobre América, confundiendo, como quedó dicho, la consecuencia con la causa.

Aunque Robertson fue aceptado y leído ampliamente en España, no sucedió lo mismo con la obra del francés Guillermo Thomas Raynal, quien, aunque discípulo de Buffón como Robertson y seguidor del determinismo ambiental, señaló que era una causa del atraso de aquellas culturas originarias la dominación de España, indolente, fanática y déspota, según él: una extensión de África del Norte (!). Solo en virtud de las políticas de libre comercio de Carlos III, conceptúa Raynal, se podrá revertir aquella historia ominosa que gravita en el futuro de América.

En síntesis, a finales del siglo XVIII, para el pensamiento científico ilustrado los nativos americanos serán concebidos como especímenes que demostraban la existencia de principios o leyes fundamentales del desarrollo que gobernaban la sociedad humana (Weber, 2007, p. 50). Suponían el tránsito desde las etapas iniciales de la civilización, "estado de naturaleza", hasta las artificiales sociedades europeas. De esta forma se daba pie a la idea evolucionista desprovista aun de la obra darwiniana.

Para terminar. La investigación ilustrada estaba comprometida con la idea de la unidad de la familia humana que debió pasar por etapas iniciales desde la caza y recolección, a la agricultura y el comercio. Etapas que explicarían las diferencias culturales en términos de progreso y atraso, y mediadas por la idea de decadencia cultural.

Hoy sabemos que aquellos pueblos originarios no eran embriones atrasados de sociedades posteriores, sino que constituían socie-

.....

dades plenamente desarrolladas. Sin embargo, muy entrados en el siglo de las Luces, los españoles de la era borbónica –y aunque ya ilustrados–, seguían empeñados en la evangelización de sus “súbditos indios”, construyendo iglesias góticas, persiguiendo brujas y entendiendo las diferencias solo desde una particular perspectiva explotadora, teocéntrica y apologética. La idea del nivel civilizatorio que provenía de la ciencia ilustrada supuso más una explicación y justificación de las políticas del liberalismo, de la época de su formulación, que una idea sólida sobre el origen y diferencia de los pueblos. Se convirtió con el tiempo en un argumento político para enfrentar a las culturas europeas que dieron como resultado las dos guerras mundiales de las que ningún tiempo es suficiente para lamentar.

EL ANTAGONISMO DE CLASES: LA IDENTIDAD COMO RESISTENCIA

Entrados en el siglo XIX los movimientos proletarios y anarquistas sospechaban del estado burgués y su proyecto de integrar a la diferencia en el sistema de producción capitalista. La nacionalidad y la idea misma de nación suponían por un lado la actitud celebratoria de los pequeños burgueses, y por el otro: la estrategia ideológica de las élites para perpetuar la situación de explotación del proletariado.

Para Marx, el antagonismo de clases se encuentra en el origen de la civilización y sin el cual no se entiende el progreso (Marx, 2004, p. 135). El «régimen de antagonismo de clase» es un fenómeno histórico, es decir, resultado de un proceso dialéctico del desarrollo (tesis, antítesis, síntesis). En las sociedades primitivas, con los medios de producción reducidos y un intercambio restringido ejemplificarían una justa proporción entre la oferta y la demanda. En otras palabras, la sociedad consumía su propia producción sin crear excesos o déficit de capital ni de trabajo. Pero aquella «justa proporción» se vio sometida a las «vicisitudes de prosperidad, depresión, crisis, estancamiento, nueva prosperidad, y así sucesivamente» (idem,

p. 145). Y para responder a la dinámica cíclica de la economía capitalista, los teóricos burgueses crearon un “sistema ideológico” compuesto por “categorías de economía política” que naturalizaban aquel ciclo ineficiente para “dislocar los miembros del sistema social” convirtiendo a “los diferentes miembros de la sociedad en otras tantas sociedades aparte que se suceden una a otra” (idem, p. 207). Aquella dislocación de las sociedades constituía la principal arma de la burguesía, pues obstaculizaba la “conciencia de clase” y con ello, la posibilidad de la unidad en la lucha.

A partir de estas ideas y en lo referente a la identidad latinoamericana, el pensamiento marxista influenciará a buena parte de la intelectualidad latinoamericana en particular a historiadores, sociólogos y filósofos. Las sociedades originarias, ahora desaparecidas, habrían contado con sistemas equilibrados de producción y consumo afines con sus propias creaciones culturales e identidades.

Desde el marco de los antagonismos, se hablará, entonces, de **modos de producción de la formación periférica** versus **el modo de producción capitalista agrario-latifundista** (Dussel, 1977) o de formas **de producción indígena** versus **formas de producción española**, (Fals, 1982, pp. 13-23). En síntesis, la expansión del capitalismo industrial, de mediados de los mil setecientos, sería el responsable de la destrucción de aquella armonía primigenia de la reproducción social. Y así, la denuncia a la actitud depredadora del capitalismo con respecto a las culturas nativas darían pie a los movimientos antisistema y a las reivindicaciones indígenas del siglo XX. La identidad proletaria o conciencia de pertenecer a la clase proletaria cancelaría, de suyo, la idea de nación.

Como resultado, connotados pensadores latinoamericanos se inclinaron por reconocer como única identidad posible la condición de explotación, dependencia, resistencia y liberación latinoamericana. En las formas primigenias de producción y consumo pervive aquella moralidad interna que definen tanto el carácter singular de una comunidad, como la existencia de un bloque social alternativo a la dina nación-capitalismo (Smith, 1997, p. 145). De igual forma, toda ciencia (saber occidentalizante) estaría ligado con a una for-

ma cultural propia (De Certeau, 1999, p. 142), que se materializa en discursos económicos, jurídicos y políticos.

En efecto, el pensamiento ilustrado de la época republicana estableció un paradigma epistemológico que rompe con la visión orgánica del mundo en la que “la naturaleza, el hombre y el conocimiento formaban parte de un todo interrelacionado.” (Castro-Gómez, 2011, p. 130). Así, la naturaleza y las culturas fueron subordinadas a la dimensión epistémica del colonialismo (ídem, p. 132). En últimas, de lo que se trata es de la coexistencia de una cultura capitalista, global, mayoritaria y hegemónica, con culturas que, aunque de mayor calado histórico y ético, están al borde de su extinción. Culturas, en resumidas cuentas, condenadas a no realizarse nunca. (García-Nossa, 1987, p. 111)

EL ANTAGONISMO DE RAZAS: LA IMPOSIBILIDAD DEL AUTOGBIERNO

A finales del siglo XIX y tras la última revolución independentista del poder español en América, –el de la isla de Cuba (1895-1898)–, surgió en la intelectualidad española una actitud de introspección revisionista como un intento de comprensión y justificación de su pasado imperialista. Desde el principio se puso en cuestión los genuinos propósitos de Colón al instituir los repartimientos, y su posterior decadencia por causa de la codicia de los conquistadores. Se hizo un recuento del ideal civilizatorio cristiano que animó inicialmente la empresa del descubrimiento. Al considerar, erróneamente, que todas las culturas originarias de América eran o cazadores o recolectores, se rehabilitó en la península la hipótesis de Malthus quien en su “*Principle of population*” de 1798 afirmaba que el crecimiento geométrico de la población indígena era opuesto y perjudicial al crecimiento aritmético de los recursos alimenticios, lo que hizo, en su pensar, necesaria y urgente la conquista del Nuevo Mundo.

Al otro lado del Atlántico, la elite criolla, ahora en el poder, atendía a un efecto contrario: de extroversión, de mirar hacia fuera.

La indocilidad de los indígenas, mestizos y esclavos, el brote de rebeliones y guerras civiles por doquier, unidas al surgimiento de múltiples constituciones, entre otras cosas, les hicieron pensar que cuatrocientos años de colonialismo hizo del indígena un ser indócil, refractario a la civilización, motivo por el cual resultaba necesaria una reconstrucción moral urgente.

La inestabilidad de las nuevas configuraciones republicanas daba la impresión al mundo de la incapacidad de la raza latina para el autogobierno, según lo refería el pensador colombiano José María Samper (1831-1888) (Zea, 1993, p.13). Según su opinión: el desarrollo de la independencia del poder español no se puede comparar con el de las trece colonias de América del Norte, por cuanto ellas, ligadas por un sentimiento de igualdad, habían logrado la consolidación social mediante el ejercicio de la libertad de religión, la libertad de explotación y la autonomía.

Antagonismo no existente en el Brasil por cuanto:

“[N]o teniendo tradiciones seculares ... pudieron amalgamarse más fácil y prontamente con la civilización europea, puesto que nada tenían que olvidar o desaprender, ni su modo de ser se halló profundamente contrario por la colonización, ventaja que faltaron en Hispano-Colombia [latinoamérica], pues nada es más difícil que implantar en un pueblo relativamente civilizado una civilización abiertamente opuesta” (p. 14).

Según lo anterior, la ausencia de un antagonismo racial en el Brasil explicaría la rápida asimilación de la “civilización”. No podemos juzgar a Samper por cuanto no pudo presenciar los movimientos afirmativos raciales del siglo XX; el alto nivel de mestizaje brasileiro, permitido por la corona, dio la impresión de una armonía racial, a lo que hay que sumar la tardía abolición de la esclavitud (13 de mayo 1888). Nos referimos al mito de la “democracia raizal”, ideología que inmovilizó a la sociedad brasileña impidiendo su reconocimiento identitario desde la idea de una superioridad cultural al

.....

modelo de los Estados Unidos de Norte América (Hernández, 2017 p. 16). Sin embargo, es cosa cierta y probada que la población indígena del Brasil fue diezmada y el negro fue “categorizado como alguien incapacitado para la plena ciudadanía” (Santos, 1995 p. 117).

El antagonismo entre la “raza blanca” y los “hombres de color” [no blancos], frente a su contrapartida: “la democracia raizal” explicaría del desarrollo desigual de los procesos de afirmación cultural de las naciones latinoamericanas. Guiado quizás por las ideas del difusionismo europeo, pensaba Samper que “La civilización” tiende a equilibrar las diferencias (Zea, 1993, p. 19). El contacto con otros pueblos obligará a la superación inevitable de la época de las colonias. El equívoco del liberalismo en el periodo republicano era aquí evidente: suponía liberarse del colonialismo asumiendo precisamente aquella cultura que les redujo a colonias.

Desde otro punto de vista, existía el temor que las nuevas repúblicas fueran un botín para los estados más desarrollados que ya habían mostrado su talante colonizador sobre aquellas naciones que no habían podido estabilizarse. La unidad de todas las diferencias era, por tanto, una estrategia para conjurar aquellas amenazas y las diferencias raciales representaban grietas del proyecto nacional común, por lo que había que o negarlas con la ideología de la democracia racial o disolverlas rápida y violentamente como proponía la ideología del antagonismo de razas.

Para 1883, en Argentina, aparece la obra del liberal D. F. Sarmiento: *“Conflicto y armonía de las razas de América”*, donde escribe:

Todos los esfuerzos del legislador para inspirarles (a los indios) el deseo de mejorar sus facultades nativas ha abortado. Ni el buen tratamiento que han recibido de ser admitidos en la sociedad, ni los privilegios importantes con que han sido favorecidos, han sido suficientes para arrancarles la afición a la vida salvaje que, sin embargo, no conocen hoy día sino por tradición. Son poquísimos los indios civilizados que no suspiren por la soledad de los bosques y que no

aprovechen la primera oportunidad para volver a ella. (p. 103)

Esta visión negativa orientará la idea de la imposibilidad del indígena para acatar la ley. Por esta razón, los **indios** serían sujetos de sometimiento al imperio legal impuesto por el hombre blanco; solo así, piensa, será posible la “armonía de las razas” que garantizará la “práctica del gobierno”. Para vencer los rezagos de no haber superado el paso del salvajismo a la barbarie; piensa Sarmiento, debió el indio ser reducido a la servidumbre “necesaria”, pero redimido por el uso del caballo, introducido por España, que le devolvería una superioridad moral. (Sarmiento, 1883 p. 153)

En la línea de Sarmiento, Carlos Octavio Bunge, propone como solución a la cuestión indígena la europeización de los indios por el trabajo. A partir de la hipótesis de la migración asiática de los indígenas de Suramérica, en “Nuestra América” de 1918 Bunge sostiene la necesidad de superar los rasgos comunes en la “psicología del indio” (Bunge, 1918, p. 123): la pereza, la tristeza, la venganza, el fatalismo oriental y la arrogancia heredados del pasado despótico de los indígenas en Asia, antes de su migración a América. Los males de Hispanoamérica, afirma, tienen su origen en la combinación del carácter indolente de los españoles más la incuria de los nativos. A esto se suma el maltrato o abandono recibido por los españoles (idem, p. 130). Todo ello generó una lucha sin tregua por asimilarse al europeo o desaparecer.

A partir de la psicofísica, Bunge busca demostrar la correlación de distintos rasgos físicos con los psicológicos y deducir un tipo criollo físico al cual le corresponde un tipo psicológico propio. Con esto buscaba establecer la base científica de lo que el llamaría **moral mestiza**: “en una palabra, todo mestizo físico, cualesquiera que sean sus padres y hermanos, es un mestizo moral” (idem, p. 140).

Bunge se apoya en las leyes genética de G. Mendel y en la idea de la existencia de cuatro “razas históricas”⁵⁵: la blanca, la amarilla, la negra y la raza hispanoamericana. Esta última se divide, en razón del mestizaje, en hispanonegros y hispanoindios y zambos. Cualquiera de estas divisiones causaba una “inarmonía psicológica”, “forma espiritual del hibridismo antropológico” que jugaba en contra del indio por cuanto suponía la lucha interna contra su contenido blanco, (tendencia blanca que le permitiría adaptarse al medio); pero bien podían caer en el heroísmo o en la miseria, siendo más probable esta última. (p. 142)

De continuar el mestizaje, afirmará, se tendría como resultado “la disolución de la especie por degeneración” (idem, p. 143). Para Bunge, los cruzamientos entre las “razas históricas” fue exitosa pues se produjo naturalmente y acorde a una benéfica acción del clima; en cambio el cruzamiento de las razas hispanoamericanas fue “artificial y contra la naturaleza” y, afirmará –para una historia del machismo–: “la naturaleza –que por ser mujer es vengativa– diríamos que se vengó” (p. 144).

Las bases pseudocientíficas estaban sentadas para justificar el antagonismo de razas en Latinoamérica, y con ello el robo a sus tierras y sus gentes.

Por el lado del romanticismo –reacción al positivismo de génesis ilustrada– la cuestión no fue distinta. En su pretensión de ser un puente entre el legado europeo y lo propio, el romanticismo en latinoamérica antepuso lo individual a lo colectivo. Tras años de dominación española, la personalidad nacional, encarnada en el individuo, padecía de tal inexperiencia de la libertad que se requería una emancipación cultural (Pena, 2011, p. 198). En este sentido, la democracia solo sería posible mediante la correspondencia entre el desarrollo cultural y la libertad individual como principio. De

55. Lineo en 1770 en el Tratado de las razas humanas las dividirá en: blanco europeo, negros africanos, amarillos asiáticos y rojizos americanos. Hering, M. (2007). “Raza”: variables históricas. Revista de Estudios Sociales, (pp. 16-27).

ahí que los románticos en América (salvo Rafael Núñez) se inclinaron por el pensamiento liberal y por la necesidad de romper con lo español mediante una “reconstrucción” de las mentalidades”. Para reafirmarse como novedad en el concierto de los pueblos, el individuo debía unirse a aquel ser nacional, y esta ideología ocultó otras cosmovisiones: formas “otras” de habitar la cultura.

Con esto se afirmaba el “antagonismo de razas” como consecuencia de la dominación española. Se construía así una tradición de pensamiento de la misma manera como los británicos, invocando el pasado feudal de la India, explicaban la supuesta incapacidad de los indios de autogobernarse. (Cohn, 1996, p. 166)

DE LA DIVERSIDAD DE LAS RAZAS A LA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS

El siglo XX despierta con rumores de violencia política y económica. La educación era propiedad indiscutible de la iglesia en detrimento de las culturas originarias (Soto et al., 2019). El despojo de las tierras de los indígenas se entendió como una condición para modernizar económicamente al país. En efecto, la inserción del capitalismo industrial requería la apropiación individual de la tierra y de un proletariado campesino que lo sustentara. Como lo hicieron los castellanos, en su día, los indígenas fueron obligados a sustituir la agricultura de subsistencia por un salario y convertirlos así en un engranaje más del sistema de mercado capitalista.

En Colombia, en 1907, el general Rafael Uribe Uribe sintetiza el proyecto liberal civilizatorio: “reducción de los salvajes” para convertirlos en piezas clave para la explotación de los territorios que atraería inevitablemente la inversión extranjera. No tardó aquella concepción de desarrollo en arremeter contra la posesión de los indígenas que databa desde los tiempos de la colonia; eran víctimas una vez más (!) de la conquista y de aquella “nacionalidad” que les resultaba extraña y ajena. Se confrontaban dos visiones de la vida: una obcecada en el lucro, y otra fundada en la armonía con

la “madre tierra” y la propiedad colectiva, diametralmente opuesta a la nueva república donde subsistía aquella herencia colonial del rango que otorgaba la posesión de la tierra, una “nobleza de nacimiento”, que, sin llamarnos a engaño, se basada en el robo sistemático de la tierra.

A partir de la catástrofe causada por las dos guerras mundiales, Europa trata de unificarse en el reconocimiento de las diferencias. El 10 de diciembre de 1948 surge la Declaración Universal de los Derechos Humanos que aglutina los preceptos de la ilustración: “la gran familia humana”, “las aspiraciones elevadas del hombre” y el derecho a la “rebelión contra la tiranía”. La nacionalidad occidental se convierte en un derecho. En su artículo 26 y como una reacción al dominio de la religión, se establecerá que la educación debe propender por la comprensión, tolerancia y amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos. Los padres elegirán que tipo de educación dar a sus hijos.

Inevitablemente los acontecimientos nefastos de nacional socialismo hicieron recapacitar sobre las bases científicas de la concepción de raza que “degeneró” en la superioridad racial. Los trabajos de Franz Boas en 1915 (1959) pusieron en entredicho las ideas de los tipos raciales. Se inclina la genética moderna a una flexibilidad del tipo darwiniano que superaría la idea de razas fijas (Gómez, 1993). Por el lado político, en América Latina se asume que no son las razas las que luchan entre sí, sino los imperialismos (inglés, francés, norteamericano, ruso) los enemigos de todas las culturas.

Como respuesta a la vieja política del confortamiento, Francisco Miró Quesada encuentra en aquel antagonismo una oportunidad para el indigenismo de afirmarse en su ser y forjar la realidad nacional frente a los núcleos de poder mundial (Zea, 1993, p. 35). Si existe una unidad, esta debe ser la de afirmar lo negado y exaltar lo despreciado. El antagonismo de razas significaría, este sentido, la existencia y el reconocimiento de múltiples naciones dentro de una misma nación, sojuzgadas por un poder bélico y económico superior, pero no moral. Diversidad de proyectos culturales invisibilizados desde la conquista, colonia y república. Otros autores,

más conciliadores, reafirmarán que precisamente el fenómeno del mestizaje de América hispánica muestra la apertura del pueblo indígena a la diferencia, en tanto que el hombre blanco –que entregó su cuerpo pero no su alma (Sánchez, 1991, p. 64) – estaría más predispuesto a la guerra y a la dominación.

La idea ilustrada de una especie humana que unificaría las diferencias en facultades comunes cae ante la evidencia de su poder devastador, generando la crisis del concepto de raza. En este sentido, y sin evidencia antropológica, las diferencias o identidades, en su comprensión, tendrían que ser abordadas desde la psicología social. La identidad, desde estos planteamientos, es una suerte de conciencia identitaria⁵⁶ surgida de la relación con la geografía y la cultura. En otras palabras, habría dos aspectos, uno subjetivo y otro subjetivo que intervienen en la distinción entre “comunidad de raza” a la de comunidad étnica. En el primer factor: el subjetivo, la comunidad étnica es, ante todo, una “conciencia étnica” de su propia especificidad, que le diferencia, marcadamente, de otros grupos humanos. En relación al factor objetivo, este hace relación a los vínculos “materiales” culturales: creaciones, tradiciones, instituciones, lengua, historia, geografía y costumbres (De Obieta, 1989, p. 43). La idea de nación se aplica, ahora, a pequeños grupos que se autodenominan como tal. Así las cosas, no era posible escapar de concepto de nación, sino multiplicar su existencia en naciones contenidas en un espacio geopolítico.

En los años sesenta y como respuesta a la crisis del liberalismo sucede la revolución cultural (1968) que reivindicará el reconocimiento de las distintas formas de vida en el plano individual y colectivo. Reunirá a las izquierdas antisistema radicales entorno a la figura de las víctimas del desarrollo moderno capitalista (Aguirre, 2017). De los años setenta a los noventa, se produce en América Latina una serie de movimiento sociales indígenas. Movimiento Mapuche (Chile), Movimiento zapatista (México), Movimiento sin Tierra (Brasil), el CRIC en Colombia, entre otros. La lucha se orienta al reconocimien-

56. Cf. Convenio No 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. (p. 20)

to de las nuevas identidades y culturas en resistencia, con una amplia recepción y apoyo en la intelectualidad latinoamericana principalmente de inspiración marxista. Las culturas en América Latina se entenderán desde la relación originaria con sus territorios, los cuales desde tiempos de la conquista habían sido objeto de expropiación. La autonomía significó la restitución histórica y real de la tierra, lo que suponía la asunción de la diferencia cultural a través de la etnoeducación o lo que llamaría Zibechi (2017) “autoeducación en movimiento”.

La educación indígena propia requería una ruptura con el paradigma epistemológico heredado de la ilustración, por lo que, desde los noventa, varios movimientos colectivos abrieron las puertas para el reconocimiento de saberes étnicos. Reconocimiento que surgía también de un agotamiento del discurso científico moderno que se proyectaba neutral, ahistórico e independiente de los contextos (Artunduaga, 2017). Nos referimos a saberes que son posicionamientos críticos al poder y que constituyen una genuina alternativa de comprensión intercultural del futuro. La educación étnica supone la recuperación de la visión orgánica del mundo como parte integral de la recuperación de la tierra y de su nacionalidad. Su lengua, tradiciones y saberes son objeto de rescate mediante la educación de sus miembros lo que garantizará supervivencia.

El Convenio sobre pueblos indígenas y tribales de 1989 (C 169) –ratificado en Colombia por la ley 21 de marzo de 1991– buscó “salvar las culturas erosionadas ... recordando la particular contribución de los pueblos indígenas y tribales a la diversidad cultural, a la armonía social y ecológica de la humanidad y a la cooperación y comprensión internacionales” (proemio). El convenio obliga a los gobiernos a adoptar “las medidas especiales que se precisen para salvaguardar las personas, las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medio ambiente de los pueblos interesados.” La identidad estaría contemplada como un derecho inherente a la íntima conciencia personal, más allá del proyecto de nación de la élite ilustrada criolla.

PALABRAS FINALES

La autoafirmación de la cultura propia fue la estrategia conceptual de Europa para comprender lo diferente ante la novedad del descubrimiento-invasión de América. Autoafirmación cultural que era el resultado un pasado de luchas contra los bárbaros y herejes. La razón ilustrada no abandonará este principio revistiendo a la diferencia de cientificidad y estableciendo la idea de la evolución de la civilización en donde la nación representaba su etapa última. Progreso y nacionalidad serán el axioma de comprensión de las diferencias y que incidirá en futuras propuestas educativas. Lo natural y la condición animal se concibieron como opuestos al progreso a través del recurso ético de la autodeterminación de la voluntad. Todo ello encubría el etnocentrismo fundacional y su idea de educación como vehículo colonizador. A esto se suman las ideas sobre la incidencia del clima y la mezcla racial como elementos de descalificación del indígena en un proyecto educativo y civilizatorio. Todo ello vino a condensarse, en últimas, en la “propiedad privada” y el comercio como principios de la sociedad política, dándose así el basamento ideológico de la intelligentsia para el expolio social, económico y cultural de los pueblos indígenas americanos.

La independencia política latinoamericana no supuso una independencia mental, antes bien se tradujo en el imperio del sistema mercantil en economía y un gobierno republicano federal en política. Ante el fracaso de las nuevas repúblicas, la Ilustración y el Romanticismo enarbolaron la idea de una unidad en la diferencia que trajo aparejada las doctrinas relacionadas con el “nivel de civilización”, convertidas ahora en tradiciones ideológicas operantes en la propuesta educativa y social del liberalismo.

La ideología del antagonismo de clases y del antagonismo de razas, como la cara oculta de la nación, enfatizó la inveterada conciencia de opresión y que tuvo manifestaciones históricas como lo fueron Túpac Amaru y Manuel Quintín Lame, entre muchos otros. A diferencia de la ruta que seguiría Europa con la idea de la superioridad

.....

racial, donde, según ellos, la chispa creadora de razas superiores se vería menguadas por la “mezcla de sangres”; en el caso latinoamericano, en cambio, la existencia de la división de razas y su inclusión en la lucha proletaria internacional, como reacción al despojo de la tierra y la cultura, vertebró el proyecto de educación indígena propia que no puede comprenderse como una oposición al pensamiento ilustrado, sino como un resultado de su agotamiento.

La idea de nación como grado último de civilización tiene su origen en la configuración de la ciencia occidental, convirtiéndose en un subsistema de la política. En estas páginas hemos querido comprender la ciencia como un producto de la historia y de la política, y no como una entidad independiente y desinteresada, lo que, creemos, apoya en últimas las propuestas de una pedagogía crítica que ponga en diálogo aquellas formas ancestrales de saber con otras formas de conocimiento igualmente histórico. De aquel diálogo será posible la realización de la auténtica democracia plurinacional latinoamericana (Artunduaga, 2017). Sin embargo, y en tanto nuestro sistema cultural, económico y político no gire a la solidaridad del hombre con el hombre, la armonía entre las culturas no verá la luz, aun cuando siga esperando, anhelante, en el reino de lo posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Adorno, M. (2008). *Teoría Crítica*. Amorrortu.
2. Aguirre, C. A. (2018). *Movimientos antisistémicos y cuestión indígena en América Latina. Una visión desde la larga duración histórica*. Ediciones desde abajo.
3. Aguirre, C. (2017). Mapa de los movimientos antisistémicos de América Latina 1. *Theomai*, (36) (third trimester 2017), 128- 147.
4. Artunduaga-Narváez, R. y Cardona, D. (2012). *A pesar del pasado. Apuntes para una crítica al discurso histórico latinoamericano*. Universidad La Gran Colombia.
5. Artunduaga-Narváez, R. (2017). Ciencia, filosofía y realidad: reflexiones sobre una relación tensionante. Colectivo Copal (Ed.), *Democracia en América Latina. Reflexiones sobre la subalternidad, la interculturalidad y la decolonialidad*. (pp.39 - 56). Universidad Nacional de Colombia.
6. Boas, F. (1959). *Race, language and culture*. The Macmillan Company
7. Brading, D. A. (1991). *Orbe indiano. De la monarquía católica a la república criolla 1492-1867*. Fondo de Cultura Económica.
8. Brudel, F. (1989). *El mediterráneo*. El espacio y la historia. Fondo de Cultura Económica.
9. Bunge, C. (1918). *Nuestra América*. Buenos Aires.
10. Castro-Gómez, S. (2011). Filosofía, ilustración y colonialidad. En Dussel, E., Mendieta, E y Bohórquez, C. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" 1300-2000* (pp.130-142). Siglo XXI.

23. Hering, M. (2007). "Raza": variables históricas. *Revista de Estudios Sociales*, (26) 16-27. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n26/n26a02.pdf>
24. Hernández, T. K. (2017). Subordinação racial no Brasil e na América Latina: o papel do Estado, o Direito Costumeiro e a Nova Resposta dos Direitos Civis. doi: 10.7476/9788523220150
25. Kusch, R. (2000). *Geocultura del Hombre Americano*. Editorial fundación Ross.
26. Marx, K. (2004). *Miseria de la filosofía*. Editorial Edaf.
27. Nutini, H. C. (2001). Aportaciones del americanismo a la teoría y la práctica de la antropología moderna. En León-Portilla, M. (Ed.), *Motivos de la antropología americanista. Indagaciones en la diferencia*. Fondo de Cultura económica.
28. Ortiz, F. (1992). *Historias de América*. Modadori.
29. Pena, M. (2011). El romanticismo y el liberalismo. En Dussel, E., Mendieta, E., Bo-hórquez, C. (Eds.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" 1300-2000* (pp. 194-202). Siglo XXI.
30. Sánchez, L. A. (1991). *¿Existe América Latina? Examen espectral de América Latina*. Cambio y desarrollo-Instituto de investigación.
31. Santos, H. (1995). Una teoría para la cuestión racial del negro en Brasil: el recorrido del círculo vicioso. *América Latina Hoy*, 14, 113-120. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/alh.2417>
32. Sarmiento, D. F. (1883). *Conflicto y armonía de Las razas en América*. S. Ostwald. Imp. D. Tuñez.

-
33. Smith, D. (1997). *La identidad nacional*. Trama Editorial.
 34. Soto, D., Naranjo, D y Mansilla, J. (2019). Instrucción popular, misiones católicas y territorios escolares en Colombia. 1870-1907. *Opción*, 89(2), 277-313.
 35. Weber, D. J. (2007). Bárbaros. *Los españoles y sus salvajes en la era de la Ilustración*. Crítica.
 36. Zea, L. (1993). *Fuentes de la cultura latinoamericana*. Fondo de Cultura económica.
 37. Zibechi, R. (2017). *Movimientos sociales en América Latina*. El mundo “otro” en movimiento. Ediciones desde abajo.

LOS AUTORES

Walter D. Mignolo

Walter D. Mignolo is William H. Wannamaker Professor of Romance Studies in Trinity College of Arts and Sciences, Professor of Literature and Director of the Center for Global Studies and the Humanities at Duke University. He is associated researcher at Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, since 2002 and an Honorary Research Associate for CISA (Center for Indian Studies in South Africa), Wits University at Johannesburg. He is a Senior Advisor of DOC (Dialogue of Civilizations) Research Institute, based in Berlin and received a Doctor Honoris Causa Degree from the University National of Buenos Aires, Argentina (2016) and a Honoris Causa Degree from the University of London, Goldsmith (2018). Among his books related to the topic are *The Darker Side of the Renaissance*. Literacy, Territoriality and Colonization (1995, Chinese (2015) and Spanish (2016) translations); *Delinking: The Rhetoric of Modernity, the Logic of Coloniality and the Grammar of Decoloniality*, 2007), translated into German, French, Swedish, Rumanian and Spanish. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking* (2000, translated into Spanish, Portuguese and Korean); and *The Idea of Latin America*, 2006, translated into Spanish, Korean and Italian. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options* 2011 translated into Korean. With Madina V. Tlostanova, *Learning to Unlearn: Decolonial Reflections from Eurasia and the Americas*, (2012); with Pedro Pablo Gómez, *Estéticas y Opción Decolonial* (2012). With Catherine Walsh, *On Decoloniality: Concepts, Analysis, Praxis*, co-authored with Catherine Walsh, 2018; *Decolonial Investigations. Epistemic Reconstitution and the Politics of Eurocentric Knowing*, 2021).

Rita Laura Segato

Nació en Argentina y ha vivido también en Venezuela, Irlanda del Norte, Estados Unidos y Brasil. Obtuvo los títulos de Master of Arts (1978) y Ph.D. (1984) en el Departamento de Antropología Social de la Queen's University of Belfast, Irlanda del Norte, Reino Unid. Es profesora Emérita de la Universidad de Brasilia, donde fue docente del

Departamento de Antropología desde 1985 a 2010 y de los programas de Posgrado en Bioética y en Derechos Humanos desde 2011 hasta 2017. Investigadora de nivel máximo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Brasil. Dicta actualmente el Seminario Virtual de CLACSO “Raza, género y derechos desde la perspectiva de la colonialidad” y es miembro de la Coordinación del Curso de Especialización en Estudios Afrolatinoamericanos y caribeños de CLACSO. En 2018 recibió el Premio Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales CLACSO 50 años. Ese mismo año las Universidades Nacional de Salta, Autónoma de Entre Ríos y Provincial de Córdoba le concedieron el Doctorado Honoris Causa, la legislatura de la Ciudad de Buenos Aires la nombró Personalidad Destacada de la Cultura y el Museo Reina Sofía de Madrid fundó la Cátedra Aníbal Quijano y la designó titular de la misma. En 2019 la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina, creó la Cátedra de Pensamiento Incómodo Rita Segato, bajo su titularidad. Autora de varias obras, entre las que se destacan “Las estructuras elementales de la violencia” (Prometeo, 2003 y 2013); “La nación y sus otros” (Prometeo, 2007); “La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez” (Universidad del Convento de Sor Juana, 2006 y Buenos Aires: Tinta Limón, 2013); “La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda” (Prometeo, 2015); “La guerra contra las mujeres (Traficantes de sueños, 2016 y Prometeo, 2018) y “Contra-pedagogías de la crueldad” (Prometeo, 2018).

José Alejandro Tasat

Doctor en Educación, UNTREF/UNLA. Licenciado en Psicología, UBA, Diploma de Honor UBA. Categoría III Programa Incentivo docente.

Coordinador del libro “El hedor de américa: reflexiones interdisciplinarias a 50 años de la América profunda de Rodolfo Kusch”. EDUNTREF-CCC, 2013, de “Pensar América: pensadores latinoamericanos en diálogo” 2015 y “Arte, estética, literatura y teatro en Rodolfo Kusch” 2016. Autor de Introducción al análisis de las políticas públicas UNTREF VIRTUAL, 2002 y de Análisis situacional de las organizaciones, EDUNTREF 2009. Autor

de “Políticas culturales públicas, culturales locales y diversidad cultural”. EDUNTREF 2014 y del Dossier sobre el Pensamiento de Rodolfo Kusch del Cuaderno de políticas culturales: indicadores culturales 2014 EDUNTREF. Autor del libro “La educación negada: aportes desde un pensamiento americano”. Prometeo 2019.

Coordinador del programa Pensamiento Americano, de las Jornadas el Pensamiento de Rodolfo Kusch 2012-2017, del 1º y 2º Congreso Internacional Interdisciplinar de Pensamiento Crítico, de las Jornadas Pensar América 2013-2014 y de la Plataforma Educativa Pensar en Movimiento <http://untref.edu.ar/pensarenmovimiento/>

Ricardo Salas Astrain

Filósofo chileno, Doctor por la Universidad Católica de Lovaina, investigador del Núcleo de Investigación en Estudios interétnicos e interculturales (NEII) en la UC de Temuco (Wallmapu Chile), ha escrito varios libros individuales y colectivos sobre pensamiento crítico latinoamericano, y un centenar de artículos publicados en revistas chilenas y en América Latina y Europa. En la actualidad trabaja en cuestiones ligadas a la teoría del reconocimiento y a la justicia contextual.

Salas, R. (2017). Breves tópicos y temporalidades para un pensamiento político intercultural. *Cuadernos Americanos*, 160(2), 1-5. Publicado. ISSN 0011-2356 (Latindex).

Salas, R y Carrasco, N. (2016). Inflexiones y dilemas ético-políticos del capitalismo en el Centro Sur de Chile, a propósito de la globalización forestal. *Revista Izquierdas*, (27), 105-123. Publicado. ISSN: 0718-5049.

David Téllez Ramírez

Universidad Autónoma de México (UNAM), oriundo de Santa Ana Xalmimilulco, Puebla, México. Lic. en filosofía por el Instituto Palafoxiano de Estudios Superiores, licenciado

en Estudios Latinoamericanos por la UNAM, en proceso de titulación de Maestría en Estudios Latinoamericanos de la UNAM. Cofundador y profesor en la Academia de Filosofía y Humanidades Autogestiva Tlanemactiliztli.

Carla Wainsztok

Doctora en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires Argentina, profesora de enseñanza secundaria, Normal y Especial en Sociología. Carrera de Sociología (UBA). Licenciada en Sociología. Profesora de la materia Perspectivas Filosóficas y Pedagógicas Decoloniales. Facultad de Ciencias Sociales (UBA), profesora de la materia Gramáticas Pedagógicas Latinoamericanas, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. Profesora regular adjunta de la materia Pedagogía. Profesorado de la carrera de Sociología Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Profesora adjunta de la materia Teoría Social Latinoamericana en la carrera de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Coordinadora del Grupo de Estudios “Pedagogías Críticas Latinoamericanas” Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (IEALC), Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires 2020-2016.

Publicaciones:

“Simón Rodríguez: una biografía enredada en las pedagogías”. Archivos de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Vol. 12 n ° 13, junio 2018. ISSN 2346-8866.

“Navegar entre los ríos de nuestras historias”. Riberas. Universidad Nacional de Entre Ríos. Año 3. N° 5. ISSN2451-6538. Julio 2017.

“Textos y las texturas de la Patria Grande” Solidaridad Global Universidad Nacional de Villa María Año 12 N° 28. ISSN: 1669-0133/1851-2976. Diciembre 2016.

Mauricio Langon

Mauricio Langon Cuñarro (1943) es uruguayo, profesor de filosofía egresado del Instituto de Profesores Artigas, de Montevideo. Ejerció su profesión en educación secundaria entre 1968 y 1999, en que se jubiló habiendo sido Inspector Nacional de Filosofía entre 1992 y su jubilación. También ejerció la docencia en universidades de Uruguay (de la República, Uculal, de la Empresa) y de Argentina (Morón, Universidad del Salvador), así como en institutos de profesorado de Argentina y Uruguay. Trabaja principalmente historia de las ideas, filosofía latinoamericana, educación y didáctica filosóficas en perspectiva de diálogo intercultural y filosofía de la educación. Estudió y realizó investigaciones en Argentina, Uruguay y España, publicó numerosos libros y artículos, obtuvo el premio nacional Morosoli de Filosofía, dictó cursos, seminarios, conferencias en universidades de América Latina, Europa y África. Jubilado desde el milenio pasado sigue en actividad de producción intelectual y docente honorario en esos campos, e integra la comisión nacional de ética de la investigación y la de bioética, y calidad de la atención del MSP y en la directiva de la Asociación Filosófica del Uruguay (todas actividades honorarias). Integra la línea de investigación en Educación Intercultural en la cátedra de Interculturalidad de la Universidad de la Serena (Chile).

Egle Pitton

Es profesora de enseñanza primaria, licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y especialista en Lectura y Escritura –Flacso-. Trabaja en investigación didáctica en proyectos UBACyT sobre la lectura y escritura para aprender ciencias naturales. En el área de investigación del Ministerio de Educación de la CABA ha formado parte del equipo dedicado a estudios sobre problemáticas del nivel primario y desde 2017, coordina el equipo de inclusión de estudiantes con discapacidad en la Escuela Común.

En el campo profesional se ha desempeñado como docente de nivel primario y actualmente como profesora en Institutos de Formación Docente. Forma parte del equipo Grados de Aceleración, una política educativa para estudiantes con sobreedad dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es autora y coautora de ensayos sobre experiencias educativas y artículos académicos.

Fabiana Demarco

Psicóloga UBAP psicoanalista.

Docente en la modalidad presencial y coordinadora en la modalidad virtual de la Diplomatura Universitaria en Inclusión Escolar con orientación en Trastornos Emocionales Severos, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Investigadora miembro del equipo de inclusión en la Coordinación Operativa de Investigación Educativa, Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Supervisora de prácticas profesionales en el sistema educativo, miembro del colectivo Entrevenir.

Alonso Bezerra De Carvalho

Graduado em Filosofia e Ciências Sociais.

Mestre e Doutor em Filosofia da Educação.

Professor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, Estado de São Paulo, Brasil.

E-mail: alonso.carvalho@unesp.br

Livros publicados/organizados ou edições

Carvalho, A. B., Santos, G. S y Brocanelli, C. R. (Orgs.). (2020). Pensamento latino-americano e educação: por uma ética situada. 1. ed. Marília: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica/Editora Unesp.

Carvalho, A. B. A. (2016). relação professor e aluno: paixão, ética e amizade na sala de aula. 1. ed. Curitiba: Appris.

Carvalho, A. B.; Silva, W. C. L. (Org.). (2012). Sociologia e Educação: leituras e interpretações. 1ª. ed. São Paulo: Avercamp.

B. Introdução à Sociologia da Cultura: Max Weber e Norbert Elias. 1ª. ed. São Paulo: Avercamp, 2005.

Carvalho, A. B. (2005). Max Weber: modernidade, ciência e educação. 1ª. ed. Petrópolis: Vozes.

Carvalho, A. B. (2004). Educação e liberdade em Max Weber. 1. ed. Ijuí: Unijuí.

Fabiola Colombani

Graduada em Psicologia. Mestre em Psicologia. Doutora em Psicologia da Educação.

Professor da Universidade de Marília (UNIMAR), Estado de São Paulo, Brasil.

Livros publicados/organizados ou edições.

Colombani, Fabiola. (2019). Psicologia da Educação. 1. ed.

Colombani, Fabiola. (2019). Psicologia Organizacional. 1. ed.

Colombani, Fabiola. (2017). Gestão de Pessoas. 1. ed. Marília: Faculdade Católica Paulista.

Colombani, Fabiola. (2010). A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. 01. Ed. São Paulo: cultura acadêmica.

José Antonio Olivares Mena

Profesor de Estado en Castellano y Filosofía. Licenciado en Educación. Magíster en Educación. Coordinador del Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de La Serena, docente del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena. Ha ejercido como profesor en educación secundaria y en las universidades de la región de Coquimbo Chile. Realiza un trabajo de extensión cultural y vinculación con el medio, difundiendo la filosofía, interculturalidad y educación.

Mariana Chendo

Licenciada en Filosofía, actualmente dirige la Licenciatura en Ciencias de la Educación USAL. Es docente e investigadora USAL, docente en el Centro de Formación Judicial CABA. Es miembro de la Cátedra Intercultural Rodolfo Kusch.

Magali Mendes de Menezes

Doutora em Filosofia, Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Brasil. Vice-Diretora da Faculdade de Educação. Coordenadora da Ação Saberes Indígenas na Escola/UFRGS, Socia-fundadora da ASAFTI (Associação Sul-americana de Filosofia e Teologia).

Interculturais. Pesquisa temas como: interculturalidade, filosofia latino-americana, filosofia da educação, filosofia feminista. Obras de referências: Direitos Humanos em Debate: educação e marcadores sociais da diferença (2019), Editora Cirkula; Direitos Humanos em Debate: educação e marcadores sociais da diferença (2017), Editora IFI-BE, entre outros.

Antonio de Jesús Nájera Castellanos

Profesor investigador - Universidad Intercultural de Chiapas. Doctorado en Desarrollo Rural en la Universidad Autónoma Metropolitana; Maestría en Recursos Naturales y Desarrollo Rural por el Colegio de la Frontera Sur-Unidad San Cristóbal, y la Licenciatura en Ciencias de la Educación por la Universidad Valle de Grijalva de Chiapas.

Víctor del Carmen Avendaño Porras

Es Doctor en Educación. Maestro en Comunicación y Tecnologías Educativas. Especialista en Supply Chain Management y licenciado en Sistemas Computacionales. Ha impartido 90 seminarios Doctorales y 53 seminarios de Maestría en diversas instituciones. Fue director del CUIDEM Centro Universitario de Investigación y Desarrollo para Mesoamérica. Es autor de 7 libros académicos sobre educación a distancia, de 35 artículos publicados en revistas indexadas y arbitradas de Uruguay, Colombia, Costa Rica, Puerto Rico, España, México y Estados Unidos; así como autor de 8 libros de literatura; también ha presentado ponencia y conferencias en 60 Congresos Internacionales.

Márcia Luísa Tomazzoni

Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atualmente mestranda e bolsista CAPES no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade, na linha de pesquisa Educação, Culturas e Humanidades. Educadora

da rede pública estadual do Rio Grande do Sul desde 2014, atuo como educadora na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Guajayvi (Charqueadas, RS) desde 2019. O projeto de pesquisa de mestrado acadêmico intitula-se “Movimentos da Guajayvi: narrativas de descolonização desde a escola indígena Mbyá Guarani”, e vem sendo construído a partir da minha experiência como educadora não-indígena junto à referida escola, aliando uma bibliografia latinoamericana ao diálogo com os estudantes da comunidade indígena Guajayvi.

TOMAZZONI, M. L. O pensamento de Rodolfo Kusch: movimentos seminais na América Profunda. In: VIII Jornadas do Pensamento de Rodolfo Kusch, 2019, Porto Alegre. Movimentos de fagocitação e de descolonização na escola indígena Mbyá Guarani. Porto Alegre: Editora Cirkula Ltda, 2019. v. I. p. 157-162.

Román Santiago Artunduaga Narváez

Doctor en Filosofía por la Universidad de Salamanca (España). Magíster en Filosofía Latinoamericana Universidad Santo Tomás. Licenciado en Filosofía Universidad Santo Tomás, docente investigador de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Interesado en las relaciones históricas, culturales, sociales y económicas de los pueblos de la región a partir de una cabal comprensión de nuestro pasado, de la historia entendida como el laborioso cuidado del presente. Libro: Artunduaga, R. y González, D. (2012). A pesar del pasado: apuntes para una crítica del discurso histórico latinoamericano. Universidad La Gran Colombia. Capítulos de Libro: Artunduaga, R. (2017). “Ciencia, filosofía y realidad: reflexiones sobre una relación tensionante”. En: AA VV. Democracia en América Latina. Debates y reflexiones sobre la subalternidad, la interculturalidad y la decolonialidad. Universidad Nacional de Colombia. Y múltiples ponencias y artículos publicados en revistas especializadas. Actualmente es el director académico del programa de Licenciatura en Filosofía de la UNAD.



UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

Sede Nacional José Celestino Mutis
Calle 14 Sur 14-23
PBX: 344 37 00 - 344 41 20
Bogotá, D.C., Colombia

www.unad.edu.co



978-958-651-782-9